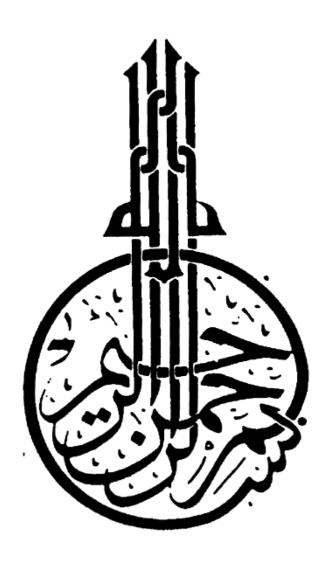

جامعة الملك سعود
King Saud University
الجمعية السعودية للتربية الخاصة
GESTEP
القيادة المدرسية في مدارس
التعليم الشامل
تأليف
د. يزيد بن عبد العزيز الناصر
جامعة الملك سعود

القيادة المدرسية في مدارس التعليم الشامل

د.يزيد بن عبدالعزيز الناصر

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
الناصر، يزيد بن عبد العزيز
القيادة المدرســـية في مدارس التعليم الشـــامل./ يزيد بن عبد العزيز الناصر.- الرياض ، 1443هـ
136 ص ؛ 17 × 24 سم
ردمك: 8-5538-00-603- 978
1- المعوقون – تعليم 2- القراءة – تعليم
3- الكتابة العربية – تعليم أ.العنوان
ديوي 371،9 1443/ 6337

رقم الإيداع: 6337 /1443
ردمك: 8-5538-00-603- 978


بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــــــــداء

إهدي هذا العمل إلى أمي وأبي

كصدقة جارية لهما

عسى الله أن يتقبله في ميزان حسناتهما

المحتويات

الفصل الثالث: أنماط القيادة

الفصل الرابع: نظريات ونماذج التغيير

الفصل الخامس: دور قائد المدرسة في قيادة التغيير نحو المدرسة الشاملة

مقدمة الكاتب

يعدُّ موضــوع القيادة أحد الموضــوعات الجوهرية في المجال التربوي. وقد أصــبح لقائد المدرســة دور مهم في نجاح المدرســة، وله تأثير كبير في أداء المعلمين والطلاب. وفي ظلّ التغييرات الكثيرة التي تعيشــها مدارســنا اليوم؛ فإنه يتطلّب وجود قيادة مدرســية قادرة على مواجهة هذه التحديات، ولديها من المهارات والقدرات ما يكفي لقيادة مدارســهم على الوجه المطلوب.

وقد جاء هذا الكتاب نتيجة إلى افتقار المكتبة العربية فيما يتعلّق بقيادة برامج التربية الخاصة، إضافة إلى أن ضعف مُخرجات برامج التربية الخاصة الحالية؛ تؤكّد مدى حاجتنا إلى إعادة النظر في أدوار قادة المدارس، بوصفها مدخلًا أساسيًّا وضروريًّا لإصلاح المدارس بشكل عام، وبرامج التربية الخاصة بشكل خاص.

وهذا الكتاب موجّه بشكل رئيس لقادة المدارس والتربويين العاملين في المدارس؛ حيث حاول المؤلف تبسيط موضوعاته وتقديمها من الناحيتين النظرية والعملية، وآمل أن يكون مرشدًا ودليلًا نافعًا وثريًّا لقادة المدارس.

وقد جاء هذا الكتاب في خمسة فصول، تناول الفصل الأول والثاني مفهوم التعليم الشامل ومفهوم القيادة وأهميتها في العملية التعليمية. أما الفصــل الثالث فتضــمّن شرحًا لأنماط القيادة، وتعريفها، وخصائصها، وكيفية استخدامها. وتناول الفصل الرابع شرحًا لنظريات التغيير المهمة، التي قد تساعد قائد المدرسة على تنفيذ عملية التغيير، بينما تطرّق الفصل الخامس إلى توضيح بعض الطرق الـمُقترحة لقائد المدرسة لقيادة برامج التربية الخاصة على الوجه المطلوب.

يـزيد عبد العزيز الناصر

الفصل الأول

التعليم الشامل Inclusive Education

النموذج الطبي للإعاقة

نموذج البناء الاجتماعي للإعاقة

مفهوم التعليم الشامل

التعليم المتمايز

التدريس التشاركي CoTeaching

نموذج الدعم متعدد المستويات

نموذج مبنى المدرسة الشاملة

اختلال التناسب في برامج التربية الخاصة

تمهيد

تسعى المملكة العربية السعودية إلى أن تكون من الدول العربية الرائدة في تقديم خدمات التعليم الشامل للأفراد ذوي الإعاقة، وفي ظل الاتجاهات الحديثة والاهتمام العالمي الذي لقيه تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، الذي ينادي بتطبيق التعليم الشامل؛ أطلقت المملكة العديد من الإصلاحات في منظومة التعليم، ومن ضمنها مشروع التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة؛ سعيًا للوصول إلى المدارس الشاملة في جميع أنحاء المملكة. وفي هذا السياق، أكّدت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 الرقي بنوعية الخدمات المُقدّمة للطلاب ذوي الإعاقة، وتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الحصول على تعليم يضمن استقلاليتهم واندماجهم، بوصفهم أشخاصًا فاعلين في المجتمع. ويأتي مشروع التعليم الشامل – بوصفه أحد العناصر المهمة في هذه الرؤية- الذي يعدُّ نقلة نوعية في تطوير تعليم الطلاب ذوي الإعاقة بالمملكة، حيث يتلقى الطالب ذو الإعاقة تعليمه في صفوف التعليم العام؛ وهو ما يُسهم في توفير فرص التعليم المتكافئة والمتساوية، وتوفير مناخٍ أكثر إيجابية لينمو أكاديميًّا واجتماعيًّا ونفسيًّا، والمساعدة على إعدادهم للمشاركة في الحياة العامة والتفاعل مع الآخرين. ويُشكّل قائد المدرسة أحد الأركان الأساسية في مدارس التعليم الشامل؛ ومن ثمَّ فإن إعداد قائد المدرسة وتدريبه يأتي في قمة الإصلاحات التربوية في هذه المدارس، ويتطلّب ذلك تقديم البرامج الإعدادية والتدريبية لقادة المدارس المتعلّقة بالكفايات والمهارات والمعارف اللازمة التي تمكّنهم من القيام بالأدوار الجديدة المنوطة بهم، خصوصًا فيما يتعلّق بالطلاب ذوي الإعاقة.

وقبل أن نستعرض مفهوم التعليم الشامل، لا بد أن نُعرّف بعض النماذج التي ساعدت على ظهور مفهوم التعليم الشامل، مثل: النموذج الطبي للإعاقة، ونموذج البناء الاجتماعي للإعاقة.

النموذج الطبي للإعاقة ونموذج البناء الاجتماعي للإعاقة

شهدت الاتجاهات والممارسات المتعلقة بالأشخاص ذوي الإعاقة بالعديد من المراحل المختلفة في السنوات السابقة. بدءًا من قتلهم أو التخلي عنهم ومرورا بنظرات الرأفه والشفقة حتى وصلنا إلى اتجاهات وممارسات العيش المستقل ومهارات تقرير المصير والحقوق المدنية والتعليم الشامل (Bunbury، 2019؛ Wang، 2019). طورت العديد من النظريات الاجتماعية المرتبطة بالأشخاص ذوي الإعاقة مثل نموذج الطبي للإعاقة ونموذج البناء الاجتماعي للإعاقة والتي كان لهما تأثير كبير على فهم معنى الإعاقة، ووضع القوانين والسياسات المتعلقة بالأشخاص ذوي الإعاقة، وتطوير الممارسات تجاه هؤلاء الأشخاص. تعتبر الطريقة التي يتم بها فهم الإعاقة أمر مهم لأنها تؤثر على كيفية التعامل والتفاعل مع الأشخاص ذوي الإعاقة. كما أن اللغة التي يستخدمها الأشخاص لوصف الأفراد ذوي الإعاقة تؤثر على توقعاتهم وتفاعلاتهم معهم.

خلفية تاريخية

قبل ظهور النموذج الطبي للإعاقة، كان الأشخاص ذوي الإعاقة في العالم الغربي يتعرضون للتعذيب أو الحرق أو يتركوا ليموتوا. بعد ذلك، بدأ النموذج الطبي للإعاقة بالظهور والسيطرة على الاتجاهات نحو الإعاقة في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل

القرن العشرين (Sullivan، 2011). على الرغم من أن النموذج الطبي ينظر إلى الإعاقة على أنها مأساه تحل بالفرد وغير مرغوب فيها، إلا ان هذا النموذج لا يقوم بالتخلص من هؤلاء الأفراد. في السبعينيات والثمانينيات الميلادية ، بدأ الأشخاص ذوي الإعاقة بالدفاع عن حقوقهم حتى بدأ ظهور منظور جديد للإعاقة وهو ما يسمى بنموذج البناء الاجتماعي للإعاقة (Connor، Gabel، Gallagher، Morton، 2008). تتناول الفقرات التالية مراجعة موجزة للنموذج الطبي للإعاقة ونموذج البناء الاجتماعي للإعاقة والإنتقادات الموجهه لكل نموذج.

النموذج الطبي للإعاقة

يركّز النموذج الطبي للإعاقة على الحالة الطبية للشخص فقط، ويرى أن الإعاقة مشكلة طبية وخلل متأصل في الفرد، ويُعرّفها بأنها: خلل في وظائف الشخص البيولوجية والوظيفية التي تعوقه عن أداء مهامه بطريقة طبيعية. ووفقًا للنموذج الطبي؛ فإن الشخص ذا الإعاقة فشل في أن يكون إنسانًا طبيعيًّا مثل الآخرين، وأنه يحتاج إلى إعادة تأهيل أو علاج عن طريق العلاج والتدخّل الطبي (Brisenden، 1986 ؛ Sullivan، 2011).

ويرى النموذج الطبي الشخص ذي الإعاقة بوصفه أنه المشكلة، وأنه يجب أن يتغلّب على إعاقته؛ حتى يمكنه من أن ينسجم مع المجتمع (Brisenden، 1986). ويرى الأشخاص الذين يفكّرون باستخدام النموذج الطبي للإعاقة أن الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة معوّقون ومختلفون عن بقية أفراد المجتمع الطبيعيين. ويفترض

النموذج الطبي أنه يمكن مساعدة الشخص ذوي الإعاقة على التغلب على قصوره، من خلال توفير العلاج والتدخل الطبي، كما يرى هذا النموذج الإعاقة بوصفها مأساة شخصية، ولا يتحمّل المجتمع أي مسؤولية عن إعاقته (Areheart ، 2008؛ Dirth و Branscombe، 2017).

وفي ضوء ذلك؛ فإن المجتمع في النموذج الطبي لا يتحمّل أي مسؤولية لاستيعاب الأشخاص ذوي الإعاقة، وأنه يجب على الأشخاص ذوي الإعاقة أن يتكيّفوا مع إعاقاتهم ومع جميع الحواجز والمعوّقات في المجتمع؛ ليكونوا أشخاصًا طبيعيين (Sullivan، 2011؛ Wang، 2019). وفي السياق ذاته، إذا كان الأفراد ذوو الإعاقة غير قادرين على التكيّف مع المجتمع؛ فيجب استبعادهم من بعض الأماكن في المجتمع، مثل: المدارس والمرافق العامة. وعلى سبيل المثال، فإذا كان شخص معاق يستخدم كرسيًّا متحركًا، ولم يتمكّن من الوصول إلى المبنى؛ لأنه يحتوي على سلالم، فإن السبب يرجع إلى عدم قدرته على المشي بحسب النموذج الطبي. وحتى تتضح الصورة أكثر، نورد مثالًا آخر، فعندما يكون شخص لديه إعاقة سمعية غير قادر على متابعة المحادثة؛ فإن السبب يرجع - بحسب النموذج الطبي للإعاقة- إلى عدم قدرته على الاستماع. وحتى تتضح الرؤية، يُنظر إلى الأشخاص ذوي الإعاقة وفقًا لهذا النموذج على أنهم ضعفاء، ومعيبون، ومحتاجون، ومعتمدون، وغير قادرين على الحصول على وظائف جيدة، وغير قادرين على العيش بمفردهم أو المشاركة الكاملة في المجتمع.

وينظر المعلمون الذين يستخدمون النموذج الطبي إلى أن المشكلات التي يواجهها الطلاب ذوو الإعاقة في الصف الدراسي ناجمة عن إعاقاتهم، وليست ناجمة عن القصور في طرق التدريس أو البيئة الصفية. والتربويون الذين يفكرون خلال هذا النموذج يعتقدون أن الهدف من التعليم لطلاب التربية الخاصة؛ توفير الرعاية والعلاج لهم؛ حتى يكونوا أقرب للأشخاص الطبيعيين بقدر الإمكان؛ ولذلك فإنهم يعتقدون أن المكان التربوي الملائم لهؤلاء الأشخاص ذوي الإعاقة معاهدُ التربية الخاصة والصفوف الخاصة بالتربية الخاصة (Bunbury، 2019؛ Wang، 2019).

نقد النموذج الطبي للإعاقة:

نستنتج مما سبق، أن النظر إلى الإعاقة من عدسة النموذج الطبي؛ يُعزّز عدم المساواة الاجتماعية بين أفراد المجتمع، من خلال وصف الأفراد ذوي الإعاقة بأنهم أقل من أقرانهم. ونظرًا لأن النموذج الطبي للإعاقة ينظر نظرة قاسية وسلبية إلى الأشخاص ذوي الإعاقة؛ فإن الكثير من الناس يرفضونه لأسباب عديدة. فالنموذج الطبي يركّز على العيوب والسلبيات في الشخص ذي الإعاقة، بدلًا مما يحتاجه هذا الشخص. وينظر النموذج الطبي إلى الأشخاص ذوي الإعاقة على أنهم عبء على المجتمع؛ لأنهم بحاجة إلى الرعاية والمساعدة والخدمات اللازمة (Bunbury، 2019؛ Wang، 2019).

والأشخاص ذوو الإعاقة في هذا النموذج مجرد مستقبلين سلبيين للخدمات التي تُقدّم إليهم، التي تهدف إلى العلاج من الإعاقة؛ ومن ثمّ فإن هذا يؤدي إلى تشكيل اتجاهات وتداعيات سلبية تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة، مثل: الشفقة، والحزن،

وانخفاض التوقّعات، وفقدان الاستقلال، والعزل. وإضافة إلى ذلك، يُسهم هذا النموذج في إيجاد صورة ذاتية سلبية عن الأشخاص ذوي الإعاقة، كما يؤدي إلى تدني احترام الذات، ومهارات الحياة غير المتطورة، وضعف التعليم؛ وبالتالي ارتفاع مستويات البطالة (Bunbury، 2019).

ومن الانتقادات للنموذج الطبي: أنه لا يأخذ في الاعتبار الجوانب الاجتماعية والثقافية والبيئية في تشكيل ظاهرة الإعاقة (Reindal، 2008)، وأنه يصرف الكثير من الوقت والجهد والمال في علاج القصور بالشخص ذي الإعاقة.

نموذج البناء الاجتماعي للإعاقة

يقدّم نموذج البناء الاجتماعي للإعاقة فهمًا بديلًا للإعاقة، ويُعرّف نموذج البناء الاجتماعي الإعاقة بأنها: القصور أو الحدّ من فرص المشاركة في الحياة العامة للمجتمع بشكل متساوٍ مع الآخرين؛ بسبب الحواجز والعوائق المادية والاجتماعية، ويفرّق النموذج الاجتماعي للإعاقة بين الاعتلال والإعاقة، حيث يشير الاعتلال إلى العجز البيولوجي، بينما تُشير الإعاقة إلى عمليات الاستبعاد الاجتماعي (Haegele و Hodge، 2016؛ Oliver، 2013). وعلى سبيل المثال، يعدّ التوحّد - بحسب النموذج الطبي للإعاقة- أنه إعاقة أو مرض؛ ولكن ينظر نموذج البناء الاجتماعي إلى التوحّد على أنه اعتلال بيولوجي وليس إعاقة (Hughes, Paterson, 2010).

ويرى نموذج البناء الاجتماعي أن الإعاقة ليست مأساة شخصية، ولا يوجد شيء خاطئ في الشخص ذي الإعاقة؛ ولكن الاتجاهات في المجتمع بحاجة إلى تغيير(Anastasiou, Kauffman, 2011). بمعنى أن هذا النموذج يفترض أن

الشخص ذا الإعاقة غير مُلزم بأن يتغيّر ليتوافق مع المجتمع؛ بل يجب على المجتمع أن يتغيّر ويحترم قيمة التنوع داخل المجتمع .

ويهدف هذا النموذج إلى إزالة الحواجز والعوائق الاجتماعية والمادية التي تقيّد خيارات الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة، وعندما تتم إزالة هذه العوائق؛ يمكن أن يكون الأشخاص ذوو الإعاقة مستقلين ومتساوين مع الآخرين في المجتمع. ويفترض هذا النموذج أن الطالب يكون معاقًا عندما يتم عزله عن أقرانه ممن هم في عمره نفسه، أو يتعرّض للتنمّر داخل المدرسة، أو يتم تجاهله في الصف الدراسي، أو لا يتلقّى الموارد والتجهيزات اللازمة لدعم مشاركته وتعلّمه (Zhuang، 2016).

ومن الأمثلة على ذلك: إذا كان شخص ذو إعاقة يستخدم الكرسي المتحرك، ولم يتمكّن من الوصول إلى مبنى؛ لأنه يحتوي على دَرَج؛ فإن السبب هو الفشل في توفير منحدر أو مصعد وليس في الشخص نفسه. وأيضًا عندما يكون شخص لديه إعاقة سمعية وغير قادر على متابعة محادثة؛ يكون السبب عدم مراعاة احتياجاته الشخصية الخاصة به. ومثال آخر: أنه في حالة عدم اتباع التعليمات لشخص يعاني من صعوبات في التعلم؛ فإن السبب في ذلك أن الإرشادات التي أُعطيت له؛ لم تُلبِّ احتياجاته بشكل واضح.

وتتجسّد أسباب الإعاقة في هذا النموذج في: ثقافة المجتمع، والاتجاهات السلبية تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة، والسياسات التربوية والاجتماعية، والممارسات السائدة في المجتمع، والبيئة الطبيعية والمادية (Connor et al., 2008).

ويُحسب لنموذج البناء الاجتماعي للإعاقة أنه يمنح للأشخاص ذوي الإعاقة حقوقًا وفرصًا متساوية للمشاركة في الحياة الطبيعية، ويساعد هؤلاء الأشخاص على أن يكونوا أكثر اندماجًا في المجتمع، كما يساعد على تغيير الاتجاهات السلبية تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة لتصبح أكثر إيجابية (Bunbury، 2019).

نقد نموذج البناء الاجتماعي للإعاقة:

أحد الانتقادات المهمة التي تواجه نموذج البناء الاجتماعي للإعاقة؛ أنه لم يحاول معالجة القصور الشخصي الناتج من العجز؛ بل يركّز فقط على العوائق الاجتماعية للإعاقة (Reindal، 2008). ثانيًا: يعتقد نموذج البناء الاجتماعي للإعاقة أن جميع القيود المفروضة على الشخص ناتجة عن عوائق اجتماعية، وأنها لا تأخذ في اعتبارها اعتلال الشخص وإصابته وكيفية تأثيرها فيه؛ وبالتالي تسبّب قيودًا. بمعنى أن هذا النموذج لا يأخذ باعتباره أثر العجز في الشخص وكيفية تأثيره في قدرات الشخص وإمكانياته (Shakespeare، Watson، 2002).

❖ هيمنة المنظور الطبي للإعاقة على التشريعات والقوانين والممارسات المحلية المتعلّقة بالإعاقة

مع بالغ الأسف، فلا تزال الأنظمة والتشريعات والسياسات في المدارس السعودية والمجتمع السعودي متأثّرَة بنظرية النموذج الطبي للإعاقة (Alsaif ، 2009 ؛ Hemdi، 2010؛ Madhesh، 2019)، يظهر ذلك من خلال اللغة السلبية والتصنيفات التي تستخدمها السياسات والأنظمة التعليمية والاجتماعية، وعلى سبيل

المثال، فلا يزال الدليل التنظيمي لبرامج ومعاهد التربية الخاصة (2016) يستخدم مصطلحات سلبية مثل: العوق العقلي، والعوق السمعي، والعوق البصري، وتعدّد العوق، ويُعرّف جميع هذه الإعاقات بناء على مفهوم النموذج الطبي للإعاقة. وتؤثّر هذه المصطلحات والتعريفات في اتجاهات الأشخاص العاديين تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة، وتؤثر أيضًا في الأشخاص ذوي الإعاقة وكيفية نظرتهم إلى أنفسهم. وإضافة إلى ذلك، فإن هذه التعاريف، وتصنيف فئات الإعاقة في هذا الدليل؛ تعكس وتعزّز فكرة أن الإعاقة ظاهرة طبية حيوية تشكّل جانبًا أساسيًا من جوانب الفرد (Areheart، 2008). كما أنها قد تؤدي إلى تشكيل صورة نمطية سلبية تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة.

وبما أن الدليل التنظيمي لمعاهد التربية الخاصة وبرامجها يعرّف الإعاقات المختلفة وفقًا لمفهوم لنموذج الطبي للإعاقة؛ فمن غير المستغرب أنه يقوم بقياس الإعاقات وتشخيصها بناء على هذا النموذج. يمكن للقارئ أن يجد العديد من هذه الأمثلة في هذا الدليل؛ لكن سنكتفي بذكر مثال واحد. ومن الملاحظ أن قياس وتشخيص الأطفال ذوي الإعاقة الوارد في الدليل التنظيمي لا يأخذ في اعتباره الاختلافات الثقافية واللغوية والبيئية في تشخيص الإعاقت المختلفة. على سبيل المثال، يتم تشخيص صعوبات التعلم بحسب الدليل التنظيمي وفقًا لمحك التباين بين مستوى ذكاء الطالب ومستوى تحصيله الأكاديمي. وهذا المحك لا يراعي الخلفية الثقافية والبيئية والاقتصادية للطلاب، كما أنه يجعل من الصعب التفريق بين الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم حقيقية، والطلاب الذين لديهم حرمان بيئي أو اقتصادي، أو نقص في

إجادة اللغة العربية بالنسبة للطلاب غير العرب. وعلى الرغم من أن التعاريف والقوانين العالمية لصعوبات التعلم تشدّد على ألا يرتبط تشخيص صعوبات التعلم بالعوامل الثقافية، أو الحرمان البيئي والاقتصادي، أو عدم إتقان اللغة الثانية؛ إلا أن الدليل التنظيمي لمعاهد التربية الخاصة وبرامجها لا يتضمّن مثل هذه العوامل في تشخيص صعوبات التعلم بالمدارس السعودية.

وفي السياق نفسه، تشدّد التعاريف العلمية للإعاقات السلوكية، والانفعالية، والنشاط الزائد وتشتت الانتباه، والإعاقة الفكرية على ألا يرتبط تشخيص هذه الإعاقات بالعوامل الثقافية والبيئية والاقتصادية؛ ولكن الدليل التنظيمي لمعاهد التربية الخاصة وبرامجها لا يتضمّن مثل هذه العوامل في قياس هذه الإعاقات وتشخيصها. ويوضّح هذا المثال أن الدليل التنظيمي لمعاهد التربية الخاصة وبرامجها يفترض أن الإعاقة متأصلة في عقل الفرد وجسمه، ويهمل العوامل البيئية واللغوية والثقافية في قياس الإعاقة وتشخيصها، ويتسق هذا الفهم للإعاقة تمامًا مع النموذج الطبي للإعاقة.

كما ينصّ الدليل التنظيمي لمعاهد التربية الخاصة وبرامجها على أن الهدف من معاهد التربية الخاصة وبرامجها "تربية وتعليم وتأهيل الطلاب ذوي الإعاقة بمختلف فئاتهم.. ".

ومن خلال هذا الهدف، يمكن أن نقول: إنه مشتق من النموذج الطبي للإعاقة (Madhesh، 2019)؛ لأن هذا النموذج يبيّن أن الشخص ذا الإعاقة يحتاج إلى تأهيل

وعلاج؛ لأنه فشل في أن يكون إنسانًا طبيعيًّا مثل الآخرين. كما أن تعريف الخدمات المساندة وتعريف الدمج الواردة في الدليل التنظيمي لا تختلف حالا عن التعريفات الأخرى باعتبارها مبنية على فهم النموذج الطبي للإعاقة.

وهناك العديد من الأمثلة على التشريعات والممارسات المحلية المستخدمة في المدارس السعودية المبنية على النموذج الطبي للإعاقة، ومنها ما يلي:

- تشترط جميع مدارس التعليم العام أن يخضع التلميذ للكشف الطبي، وأن يكون سليمًا طبيًّا قبل أن يتم قبوله في صفوف التعليم العام (وزارة التعليم، 2016).
- العديد من التلاميذ ذوي الإعاقة يتلقون تعليمهم في معاهد خاصة لهم، أو في صفوف خاصة ملحقة بمدارس التعليم العام (الدليل التنظيمي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، 2016؛ Alquaraini، 2011).
- عدم وجود سياسات مدرسية ضد التنمّر بشكل عام، وضد التنمر على الطلاب ذوي الإعاقة. (Alnasser، 2020).
- المباني المدرسية غير مجهّزة وغير مُعدّلة لاستقبال التلاميذ ذوي الإعاقة (Albrigi، 2018؛ Alnasser، 2020)
- المناهج المقدّمة للتلاميذ ذوي الإعاقة تحتوي على معايير أقل صرامة من مناهج الطلاب غير المعاقين (Al Morhabi وآخرين، 2012 ؛ Alquaraini، 2011).

- الاتجاهات السلبية تجاه الطلاب ذوي الإعاقة من المعلمين والطلاب غير المعاقين (algain وAlabdulwahab ، 2002؛ Alem ، 2020).

ومثال آخر على أن النموذج الطبي للإعاقة لا يزال يهيمن على تعريفات الإعاقة في التشريعات والقوانين السعودية، أنه وفقًا لنظام رعاية المعوقين (2000)، الصادر من وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية السعودية؛ فتعرّف الإعاقة بأنها: "الإصابة بواحدة أو أكثر من الإعاقات الآتية: الإعاقة البصرية- الإعاقة السمعية- الإعاقة العقلية- الإعاقة الجسمية والحركية- صعوبات التعلم- اضطرابات النطق والكلام- الاضطرابات السلوكية والانفعالية- الإعاقات المزدوجة والمتعددة- التوحّد وغيرها من الإعاقات التي تتطلّب رعاية خاصة". كما يُعرّف نظام رعاية المعوقين الشخص ذا الإعاقة بأنه: "كل شخص مُصاب بقصور كلي أو جزئي بشكل مستقر في قدراته الجسمية، أو الحسية، أو العقلية، أو التواصلية، أو التعليمية، أو النفسية إلى المدى الذي يقلّل من إمكانية تلبية متطلّباته العادية في ظروف أمثاله من غير المعوّقين". ومن الواضح أن هذه التعاريف تتفق تمامًا مع النموذج الطبي للإعاقة.

وتسعى حكومة المملكة العربية السعودية إلى تحقيق الرفاهية لجميع مواطنيها، بما فيهم الأشخاص ذوو الإعاقة؛ ولذلك أنشأت مدنًا للأشخاص ذوي الإعاقة، وشواطئ للأشخاص ذوي الإعاقة، وهيئة لرعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. ومن منظور نموذج البناء الاجتماعي للإعاقة؛ فإن هذه السياسات والممارسات توجد الاستبعاد الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة وتعزّزه هيكليًا (Zhuang، 2016). فهذا النموذج يستوجب

دمج جميع السياسات التي تخصّ الأشخاص ذوي الإعاقة مع السياسات والتشريعات العامة، بحيث تكون جزءًا لا يتجزّأ من سياسات المجتمع وهيكلته ككل، واستبعاد المسميات السلبية التي تؤثر في اتجاهات أفراد المجتمع. كما يعتقد بعض الباحثين أن التشريعات والقوانين القائمة على الفهم الطبي للإعاقة أنها السبب في فشل تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة ودمجهم في المجتمع (Moriña وCarnerero ، 2020).

❖ هيمنة المنظور الطبي للإعاقة على الثقافة المحلية في المملكة العربية السعودية

لا تزال بعض الأسر في الوسط المحلي السعودي تنظر إلى الإعاقة نظرة سلبية، وعلى أنها مأساة تحلّ على الطفل وأسرته؛ ولذلك تحاول أن تخفي إعاقة الطفل عن الآخرين، حتى لو بلغ الأمر حرمانه من التعليم (الشهري، 2018; عسيري والهجين، 2017; شاش وآل مساعد، 2015; algain وAlabdulwahab ، 2002). وللأسف، لا يزال النموذج الطبي للإعاقة متأصلًا وسائدًا في الفكر والمجتمع العربي والمحلي السعودي إلى حد كبير، وطالما هو كذلك فسيتم عدّ الأشخاص ذوي الإعاقة مختلفين عن الأشخاص غير المعاقين ومهمشين في المجتمع. ولا تزال وصمة العار مرتبطة بالإعاقة في المجتمع السعودي، ومما يدلّ على ذلك أن هيئة الإحصاء العامة (2017) تبيّن أن نسبة الإعاقة في السعودية هي فقط 7% من إجمالي عدد السكان. عندما نقارن هذه النسبة بالمجتمعات المتقدمة تعتبر قليلة ولا تتفق مع ما تقترحه منظمة الصحة العالمية (2011) في تقريرها حول الإعاقة أن ما يقارب 15٪ من سكان أي مجتمع

لديهم شكل من أشكال الإعاقة. على سبيل المثال، نسبة الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية هي 19% من اجمالي السكان (Brault، 2012). أحد التفسيرات لنتائج هذه الإحصاءات المقدمة من هيئة الإحصاء العامة توضح أن إحجام الناس في السعودية للإبلاغ عن الإعاقة في هذه الإحصاءات قد يرجع إلى وصمة العار المرتبطة بالإعاقة **(**Alem، 2020). علاوة على ذلك، تبيّن هيئة الإحصاء العامة أن الإعاقات البصرية، والسمعية، والجسدية هي الأكثر انتشارًا في السعودية- وهي الإعاقات الأكثر وضوحًا وبروزًا، والتي لا يمكن إخفاؤها- على عكس ما هو موجود في البلدان الأخرى بالدول المتقدّمة، ومشابهة لبعض الدول النامية مثل: الهند وكينيا.

ومن هذه الأمثلة، يمكن أن نستنتج أن النموذج الطبي للإعاقة لا يزال مهيمنًا على الأنظمة التربوية والاجتماعية في البيئة السعودية؛ ومن ثمّ فإن تغيير اللغة السلبية في القانون سيُسهم في زيادة وعي الناس تجاه الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة (Donoghue، 2010). ويؤكد سوليفان (2011) أنه عندما يصبح النموذج الطبي للإعاقة الاتجاه السائد؛ فمن السهل أن نرى كيف يتم بناء المفاهيم والاتجاهات السلبية للإعاقة وتعزيزها، وكيف يتم تهميش الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع.

وعلى الرغم من أن العديد من الناشطين والباحثين في مجال حقوق الإعاقة يرفضون النموذج الطبي للإعاقة، ويفضّلون النموذج الاجتماعي؛ إلا أن أيديولوجيا النموذج الطبي للإعاقة لا تزال بارزة في المجتمع، ولا يزال هذا النموذج هو المهيمن في الوعي الجماعي للثقافة السعودية بشكل خاص، والعربية بشكل عام. والمتأمل في القوانين

والتشريعات في النظام التعليمي السعودي؛ يجد العديد من الأمثلة التي لم يتم بناؤها على أساس نظرية البناء الاجتماعي للإعاقة؛ لأن النموذج الطبي للإعاقة ليس فقط مترسخًا في التشريعات والقوانين التربوية، بل في كل جزء من حياتنا، سواء على مستوى الإعلام، أو اللغة، أو التكنولوجيا والمباني، أو الاقتصاد، وحتى النظام القضائي.

وبعد استعراض هذه النماذج؛ يتبيّن أن التشريعات والقوانين السعودية تظهر اعتمادًا كبيرًا على النموذج الطبي لفهم الإعاقة، وأن هذا النموذج هو الإطار المفاهيمي الشرعي الذي اُعتمد عليه في إصدار التشريعات والقوانين السعودية المتعلّقة بالإعاقة. وفي ظل هذه الظروف، فمن غير المستغرب أن تكون الممارسات والاتجاهات السلبية تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة سائدة في المجتمع، وفي المدارس على وجه الخصوص. وفي مجال التعليم، هناك حاجة لتفكيك مفاهيم الإعاقة والتعلّم المبنية على النموذج الطبي للإعاقة (Reindal، 2008)، الذي يصوّر التلاميذ ذوي الإعاقة بأنهم لبّ المشكلة، وينظر إليهم على أنهم يجب أن يتكيّفوا مع المؤسسة التعليمية والسياق التعليمي، وأن المؤسسات التعليمية ليست مسؤولة عن تحويل سياساتها وممارساتها لتمكين الطلاب ذوي الإعاقة من التعلم والمشاركة كأعضاء في المجتمع (Moriña و Carnerero، 2020). ولذلك فإن التعليم الشامل هو الحل الناجع للتصدي لممارسات الاستبعاد، والاعتراف بالتنوّع وتقديره، وإزالة الحواجز التي تمنع الطلاب من الوصول إلى المعرفة والمشاركة في صفوف التعليم العام والمجتمع.

ولهذا ينبغي أن يكون القارئ أكثر وعيًا وإدراكًا لكيفية تأثير النموذج الطبي للإعاقة في الثقافة المحلية والمعتقدات والاتجاهات والتعليم واللغة، ومحاولة تجنّب التفكير

في الأشـــخاص ذوي الإعاقة، بوصـــفهم ناقصـــين أو أقل قدرة من غيرهم؛ ولكن بوصفهم أفرادًا فريدين من نوعهم، لهم الحق في المشاركة الإيجابية بالمجتمع.

استخدام لغة الأشخاص أولًا

عند استخدام "لغة الأشخاص أولًا" يجب أن نضع الشخص قبل الإعاقة، ونصف ما لديه، وليس من هو (Moriña وCarnerero ، 2020). فنقول مثلًا: الطلاب ذوو الإعاقة بدلًا من المعوقين- لديه إعاقة فكرية بدلًا من مُعاق فكريًا. وتهدف هذه اللغة إلى تجنّب اللاإنسـانية غير الواعية عند مناقشـة الأشـخاص الذين يعانون من مرض مزمن أو إعاقة.

تتجنّب "لغة الأشـخاص أولًا" اسـتخدام تسـميات أو صـفات لتعريف شـخص ما، باستخدام مصطلحات مثل: "شخص لديه داء السكري"، أو "شخص لديه توحد"؛ بدلًا من "مريض سكري" أو "متوحّد". والقصد من ذلك أن يُنظر إلى الشخص قبل كل شيء على أنه إنسان، وثانيًا: بوصفه شخصًا لديه بعض السمات.

وتؤثّر اللغة التي نستخدمها في الطريقة التي نرى بها الناس، والطريقة التي يرون بها أنفسهم، فالأوصاف القديمة وغير الدقيقة تديم الصورة النمطية السلبية، وتولد حاجزًا قويًا، وهو من أكبر العقبات التي تواجه الأفراد ذوي الإعاقة. وتعكس هذه اللغة النموذج الاجتماعي للإعاقة، من خلال التأكيد على الشخص بأنه إنسان قبل أن يكون لديه إعاقة، وبدلًا من تعريف الأفراد من خلال إعاقاتهم. ويفترض المدافعون عن لغة الشخص الأول أن الأفراد أكثر بكثير من مجرد إعاقتهم؛ ولذلك فإن وضع الأشخاص

أولًا سيقاوم الصور النمطية السلبية، ويعزّز الإدماج وتكافؤ الفرص للأفراد ذوي الإعاقة. وتوافقًا مع التوجّهات العالمية، ونظرًا لالتزام المملكة بالاتفاقيات الدولية التي وقّعت عليها؛ وجّه خادم الحرمين الشريفين باعتماد مصطلح "الأشخاص ذوي الإعاقة" في جميع المخاطبات الرسمية والإعلامية، وهو الذي يتوافق مع "لغة الأشخاص أولًا".

لغة الأشخاص أولًا	لا تقل
أشخاص ذوو الإعاقة.	ذوي الإعاقة، المعاقين ، المعوّقين.
لديه إعاقة فكرية	هو معاق فكريًا.
لديه توحّد	هو متوحّد
لديه متلازمة داون	هو منغولي
طلاب لديهم إعاقة بصرية	المعاقين بصريًّا

جدول يوضح مقارنة بين استخدام لغة الأشخاص أولا وبين اللغة التقليدية

التعليم الشامل (Inclusive Education)

يُعدّ التعليم الشــــامل من التوجّهات الحديثة في التعليم، الذي يؤكّد مبدأ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص بين جميع أفراد المجتمع، وهو مفهوم تربوي يختلف عن مفهوم الدمج العادي، ويهدف إلى تلبية احتياجات جميع المتعلمين؛ بغض النظر عن إعاقاتهم في صـــفوف مدارس التعليم العام من خلال العمل الجماعي، وتعديل البيئة التعليمية، وتعديل محتوى المنهاج المدرسي، وتعديل أســـاليب وطرق التدريس، وطرق التقييم، وتقديم التكيفات والتعديلات للطلاب؛ لتتلاءم مع الحاجات والقدرات الفردية لجميع الطلاب داخل الصف الدراسي، وهو ما يحدّ من الحاجة لإخراجهم من صفوف التعليم العام.

هناك العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم التعليم الشامل؛ ومع ذلك فلا يوجد تعريف واحد متفق عليه. ويُشـــير مفهوم التعليم الشـــامل إلى دمج الطلاب ذوي الإعاقة في صفوف التعليم العام مع زملائهم من الفئة العمرية نفسها في مدرسة الحي القريبة منهم، مع توفير الدعم اللازم للطلاب ذوي الإعاقة، الذي يمكّنهم من المشـــاركة في جميع الأنشـــطة المدرســـية المقدّمة (Chambers ،Salisbury، 1994). كما تُعرّف المدرسة الشاملة بأنها: المدرسة التي تقبل جميع الطلاب؛ بغض النظر عن إعاقاتهم واحتياجاتهم وجنسهم وعرقهم في مدرسة الحي القريبة منهم، في فصـول التعليم العام المناسـبة لكل فئة عمرية، مع تقديم الدعم المطلوب للتعلم، والمســاهمة والمشــاركة في جميع جوانب الحياة المدرســية (Tuggener, Graf, Szaday، 2011).

ويهدف التعليم الشـــامل إلى مواءمة التعليم الخاص مع التعليم العام؛ لتوفير تعليم عالي الجودة لكل الطلاب، وليس فقط للطلاب من ذوي الإعاقة. ومن هذا المنطلق يؤُكّد Forlin وLoreman (2014) أنه يجب النظر إلى دمج الطلاب ذوي الإعاقة ، بوصفه مسألة تخصّ المدرسة بأكملها، وليس فقط هؤلاء الطلاب. بمعنى أنه عندما يُنظر إلى التعليم الشامل بوصفه مسألة تخصّ الطلاب ذوي الإعاقة فقط؛ ففي هذه الحالة يكون التعليم الشامل لمصلحة عدد محدود من الطلاب فقط.

ويبيّن Ainscow (2005) أربع نقـاط يجـب علينـا النظر فيهـا عنـد تنفيـذ التعليم الشامل، وهذه النقاط هي:

1. الدمج عملية، ويعني هذا أنه ينبغي النظر إلى الدمج على أنه بحث لا ينتهي أبدًا؛ حتى يمكن العثور على أفضل الطرق لتلبية جميع احتياجات الطلاب.
2. يهتم الدمج بالكشف عن الحواجز وإزالتها.
3. يهتم الدمج بحضور جميع الطلاب، ومشاركتهم، وإنجازهم.
4. يركّز الدمج بشـكل خاص على المتعلمين، ممن هم عرضـة للتهميش أو الاسـتبعاد (ص9).

ويهدف التعليم الشـــامل إلى الحد من الإقصـــاء الاجتماعي للطلاب، الناتج عن الاتجاهات والممارســات الســلبية تجاههم، بغض النظر عن قدرات هؤلاء الطلاب وطبقاتهم الاجتماعية وجنســـهم وأعراقهم. كما يهدف التعليم الشـــامل إلى التّعرّف على العوائق أمام تعلّم الطلاب، ومن ثمّ إزالتها. ويركّز التعليم الشــامل تركيزًا خاصًّــا

على التلاميذ المعرّضـــين لخطر التهميش أو الاســـتبعـاد الاجتمـاعي، أو انخفـاض التحصــيل الدراسي. كما ينبغي النظر إلى التعليم الشــامل بأنه عملية بحث لا تنتهي؛ لإيجاد أفضل الطرق لتلبية احتياجات التلاميذ.

وعند النظر إلى التعليم من خلال عدسة التعليم الشامل، ينبغي أن نحدث تحوّلًا من رؤية الطفل على أسـاس أنه هو المشـكلة، إلى رؤية أن النظام التعليمي هو المعضـلة التي تعوق تقدّم طلاب ذوي الإعاقة. وإذا كان الطالب على سـبيل المثال لا يسـتطيع أن يحقّق الأهـداف المتوقّعـة من المنهج في التعليم العـام؛ فيجـب تكييف المنهج وتعديله ونظام التقييم، بدلًا من عزل الطالب في فصل خاص.

وتقترح لوريمان (2007) ســبعة أعمدة دعم، يمكن أن تكون دليلًا للممارســات الفعاّلة في التعليم الشامل. وهذه الركائز لدعم التعليم الشامل هي:

1. تطوير الاتجاهات الإيجابية.
2. توفير السياسات المدرسية الداعمة للتعليم الشامل.
3. استخدام طرق التدريس وممارسات قائمة على البحوث.
4. استخدام مناهج وطرق تدريس مرنة، لتتلاءم مع احتياجات الطلاب.
5. مشاركة المجتمع.
6. التفكّر في الممارسات التدريسية والتعليمية.
7. توفير التدريب والموارد اللازمة (ص 24).

ويشير Villa وThousand (2005) إلى أن مُخرجات التعليم الشامل تشمل:

- كل طالب قادر على أن يتعلم.

- التنوّع بين قدرات الطلاب يُثري بيئة التعلم.
- كل طالب لديه مساهمة فريدة يمكن أن يتعلّمها الطلاب الآخرون.
- كل طالب لديه نقاط القوة والاحتياجات.
- يجب عدم تخصيص الخدمات والدعم في فصول التربية الخاصة فقط.
- التعلم الفعّال ينتج عن الجهود التعاونية التي يبذلها المعلمون والتربويون؛ لضمان نجاح كل طالب (ص 8).

كما يوضّح Murray (2000) أن التعليم الشامل لا يعني فقط وضع الطلاب ذوي الإعاقة في صفوف التعليم العام؛ بل يجب أن يقدّم لهم الدعم اللازم حتى يحصلوا على تعليم مناسب وله معنى. وبعبارة أخرى، لا تعني ممارسات التعليم الشامل تكييف المناهج وتعديلها، وتغيير طرق التدريس والتقييم للطلاب ذوي الإعاقة فقط ؛ بل العملية أوسع من ذلك بكثير، وتشمل تعديل البيئة والثقافة المدرسية، وتبني سياسات مدرسية تدعم تطبيق التعلم الشامل، وتدعم تعلّم جميع الطلاب وليس فقط الطلاب ذوي الإعاقات المختلفة.

ويدعو تطبيق التعليم الشامل إلى إحداث تغير جوهري في أدوار معلمي التعليم العام، بحيث يكونون شركاء أساسيين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة؛ ولذلك يبغي على قائد المدرسة أن يتأكّد من أن معلمي التعليم العام قادرون على تحقيق الأهداف المرجوة من التعليم الشامل، وقادرون على إيجاد بيئة وثقافة صفية إيجابية لجميع الطلاب،

وتكييف المواقف التعليمية؛ لإكســـاب المهارات والخبرات المطلوبة للتلاميذ ذوي الإعاقة.

وينوّه Hehir (2005) أنه عندما لا يتم اســتخدام التعديلات والتكييفات في المنهج المقدّمة للطلاب ذوي الإعاقة بحذر، وبشــكل مخطط له؛ فإن ذلك يؤدي إلى انخفاض التحصيل الأكاديمي لهؤلاء الطلاب.

وأحد الاعتبارات التي تقوم عليها فلسـفة التعليم الشـامل؛ الاعتبار الأخلاقي، ويعتقد المدافعون عن فلسـفة التعليم الشـامل أنه من الظلم أن يتم اسـتبعاد بعض الطلاب من صـــفوف التعليم العام بناء على إعاقاتهم فقط. ويؤكدون أنه لا يمكن تجاهل حقيقة أن عزل الطلاب في صفوف خاصة أو معاهد خاصة؛ يكون له آثار سلبية في هؤلاء الطلاب. وقـد وجـد Wehman (1990) أن الطلاب ذوي الإعـاقـة الـذين وُضـعوا في صــفوف منفصــلة؛ لم يحصــلوا على الفرصــة الكافية لتطوير مهاراتهم الاســـتقلالية؛ وبدلًا من ذلك أصـــبح لديهم شـــعور غير واقعي للحياة؛ لذلك يوفّر التعليم الشـــامل فرصـــة للطلاب ذوي الإعاقة للتفاعل في بيئة أكثر واقعية، مقارنة بالبيئات المعزولة مثل: الصــفوف الخاصــة، أو في المعاهد الخاصــة. ويؤدي عزل الطلاب ذوي الإعاقة في بيئات خاصة بهم إلى عدد من الآثار السلبية، مثل: (أ) عدم الثقة بالنفس. (ب) افتقار الدافعية. (ج) تدني التوقّعات. إضـافة غلى ذلك، توصّـل Arthur (2004) إلى أن الطلاب الذين يتلقّون تعليمهم في فصـــول معزولة؛ لديهم مهارات تواصـلية محدودة، ويتبنون أدوارًا سـلبية، مثل: انتظار الأشـخاص البالغين

لبدء المحادثة. ويضـيف Arthur أنه عندما تم وضـع هؤلاء الطلاب في صـفوف التعليم العام؛ تطوّرت لديهم المهارات التواصلية بشكل سريع.

كما أن التعليم الشـامل لا يؤدي إلى زيادة التحصـيل الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة فقط؛ بل يُسـهم أيضًـا في تحسـين المهارات الاجتماعية، ونمو تقدير الذات لديهم، ويُحسّن سلوكهم، وتحسين نوعية الحياة للطلاب ذوي الإعاقة. وكشفت العديد من الدراسـات عن أن تطبيق التعليم الشـامل في المدرسـة يُحسّـن اتجاهات الطلاب العاديين تجاه الطلاب ذوي الإعاقة، كما أن الطلاب العاديين كانوا أكثر قدرة ومهارة في التواصل مع الطلاب ذوي الإعاقة (Fisher، Roach، Frey، 2002؛ Kennedy وItkonen ، 1994؛ Nabuzoka وGonning ، 1997؛ York وTundidor ، 1995).

وأظهرت الدراسـات أن الطلاب ذوي الإعاقة الذين يتلقون تعليمهم في مدارس التعليم الشـامل؛ يحقّقون درجات أعلى في الرياضـيات والقراءة، ويظهرون ثقة بالنفس بشـكل أكبر، مقارنة بالطلاب الذين يدرسـون في صـفوف خاصـة بالتربية الخـاصـة (Cole et al.، 2004 ؛ Cozier وآخـرون، 2013 ؛ Kurth وMastergeorge، 2010 ؛ Sermier Dessemontet وآخرون، 2012).

وتُشـير الدراسـات إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة يسـتفيدون من التعليم الشـامل مهما كانت شـدة الإعاقة، وعلى سـبيل المثال، وجد Dawson وآخرون أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، والطلاب الذين لديهم توحّد أحرزوا نتائج أكاديمية أفضل وتحديات

سلوكية أقل في صفوف التعليم الشامل مقارنة بصفوف التربية الخاصة المعزولة (1999). وإضافة على ذلك، فقد عزّزت صفوف التعليم الشامل تقدير الذات لدى هؤلاء التلاميذ، وطوّرت مهاراتهم الاجتماعية، وأصبح لديهم صداقات أكثر مقارنة بالطلاب المدمجين في صفوف معزولة (Boutot وBryant ، 2005؛ Fisher و Frey، 2001؛ Fisher وMeyer ، 2002؛ Freeman وAlkin ، 2000).

وتُشير الأبحاث أيضًا إلى أن التعليم الشامل طوّر المهارات الاجتماعية للطلاب غير المعاقين، مثل: تطوير اتجاهات إيجابية تجاه الطلاب ذوي الإعاقة، وتطوير مهارات تكوين الصداقات، وتوفير الدعم للطلاب الآخرين، وأظهروا احترامًا أكثر لقيمة التنوّع والاختلافات بين الطلاب (Boutot وBryant ، 2005؛ Burstein وآخرون، 2004؛ Carter وHughes ، 2006؛ Gun Han وChadsey ، 2004؛ Idol، 2006). كما كشفت الأبحاث عن أن الإداء الأكاديمي للطلاب غير المعاقين في مدارس التعليم الشامل يكون مماثلًا أو أفضل، مقارنة بالطلاب في المدارس غير الشاملة (Cole وآخرون، 2004؛ Kalambouka وآخرون.، 2007؛ Ruijs، 2009؛ Ruijs وآخرون، 2010). وأظهرت الأبحاث أن الطلاب ذوي الإعاقة الذين تلقوا تعليمهم في مدارس التعليم الشامل؛ كانوا أكثر نجاحًا في إكمال دراساتهم الجامعية، وأكثر نجاحًا في الحصول على فرص وظيفية، وأكثر قدرة على العيش بشكل مستقل (Cushing، Carter، Clark، Wallis، Kennedy، 2009 ؛ Haber وآخرون، 2016).

التعليم المتمايز، والتدريس التشاركي CoTeaching، ونموذج الدعم متعدد المستويات

يؤدي قائد المدرسة دورًا محوريًا في نجاح التعليم الشامل؛ لذلك فمن الضروري أن يكون قائد المدرسة ملمًّا بالممارسات والاستراتيجيات الناجحة فيما يتعلّق بالمدرسة الشاملة؛ حتى يكون قادرًا على القيام بدوره بوصفه قائدًا تعليميًا، ويقدّم التغذية الراجعة لمعلميه. ومن هذه الممارسات: استراتيجيات التعليم المتمايز، ونموذج التدريس التشاركي، ونموذج الدعم متعدد المستويات، وتعدّ هذه الاستراتيجيات والنماذج من أسرع الممارسات نموًّا في مدارس التعليم الشامل، خصوصًا في المدارس الأمريكية، وفيما يلي وصف مختصر لهذه الاستراتيجيات.

التعليم المتمايز

التعليم المتمايز: هو التدريس الذي يستجيب للاختلافات والتنوع بين الطلاب، ويراعي التفاوت في قدراتهم، واهتماماتهم، واستعدادهم للتعلم، وخلفياتهم الثقافية، وأنماط التعلم المفضلة لديهم. ولا يقدّم التعليم المتمايز طريقة واحدة للتعلم ويلزمها على جميع الطلاب؛ بل ينوّع المعلم ويكيّف استراتيجيات وأنشطة التعلم والتعليم وأساليب التقويم لتتلاءم مع قدرات التلاميذ، ومستوى جاهزيتهم، وأنماط تعلمهم واهتماماتهم. ويسعى التعليم المتمايز إلى التخلّص من فكرة تدريس الصف بأكمله بطريقة واحدة، والتحوّل إلى تلبية احتياجات جميع التلاميذ، بما في ذلك الطلاب الموهوبون والتلاميذ ذوو الإعاقات المختلفة، من خلال أشكال مختلفة من

المناهج المرنة والمُعدّة إعدادًا جيدًا. ويقوم المعلم بتحديد احتياجات التلاميذ، والميول، وأنماط التعلم، والتفضيلات، والمعرفة السابقة، والاستعداد للتعلم؛ ومن ثمّ الاستجابة لهذه العناصر في عملية التدريس. وتقوم استراتيجية التعليم المتمايز على ثلاثة أسس، وهي: أسس قانونية، وأسس نفسية، وأسس تربوية (كوجك وآخرون، 2008)، لخصتها المشايخ (2015) في الشكل أدناه.

أسس قانونية
- ترتكز على حق كل طفل أن يتعلّم تعليماً عالي الجودة يتماشى مع قدراته، وخصائصه دون تمييز حسب النوع (ذكر ،أنثى) أو المستوى الاقتصادي أوالاجتماعي أو القدرات الذهنيّة أو البدنيّة.

أسس نفسية
- كل طالب قادر على التعلم، وقابل للتّعلم بطرائق متنوّعة ومتعددة فهم يمتلكون ذكاءً مهما كانت قدراتهم العقليّة، ويمتلكون ميولاً للنّجاح والتميّز فالعقل الإنساني مفطورٌ على حب التعلم ومعرفة معاني الأشياء.

أسس تربوية
- فالمعلم ميسّر وموجّه، ويقوم بالتقييم الشّامل المستمر للطّلبة يساعد الطلبة في امتلاك الأهداف العامّة، والمهمة ويساعدهم في تكوين المفاهيم. والطالب باحث، ومستكشف يتعلم بشكل فعّال يسهم في وضع الأهداف مع المعلّم، ويتعلّم وفق ذكائه وميوله.

(المشايخ، 2015،ص34)

ويتضـــمّن التعليم المتمايز ثلاثة عناصر أساسية، يتم من خلالها عمليات التمايز، وهي: التمايز في المحتوى، وتمايز العمليات، وتمايز المنتج.

تمايز المحتوى:

المحتوى: هو ما يقوم المعلم بتدريســه لطلابه، ويتكوّن المحتوى من: الحقائق، والمفاهيم، والتعاميم، والمبادئ، والاتجاهات، والمهارات المرتطة بموضــوعات التعلم. ومن الأمثلة على ذلك: أن يطلب المعلم من الطلاب الذين ليســوا على دراية كاملة بالمفاهيم والمهارات المرتبطة بالدرس أن ينجزوا المهام المطلوبة على المســتويات الدنيا لتصــنيف بلوم: المعرفة والفهم. أما الطلاب الذين لديهم إتقان جزئي، فقد يُطلب منهم إكمال المهام في مجالات التطبيق والتحليل والتركيب، وقد يُطلب من الطلاب الذين لديهم مستويات عالية من الإتقان إكمال المهام في التركيب والتقويم.

مثال آخر: إذا كان معلم يدرّس موضوع المجموعة الشمسية، فيمكن له تطبيق تمايز المحتوى للطالب المتقدّم بأن يطلب منه أن يكتب تقريرًا مكوّنًا من صفحتين أو أكثر عن المجموعة الشمسية. أما الطالب المبتدئ فيشرح المعلم مكوّنات المجموعة الشمسية باستخدام وسائل محسوسة أو بصرية. ومن الأمثلة على تمايز المحتوى: توفير صيغ مختلفة للمحتوى، سواء كانت على شكل مقروء، أو مسموع، أو مصور. وعندما يقوم المعلم بتوفير نسخة صوتية يستمع إليها الطالب الذي لديه إعاقة بصرية، أو لديه صعوبات تعلم؛ فيعدّ هذا مثالًا على تمايز المحتوى.

تمايز العمليات:

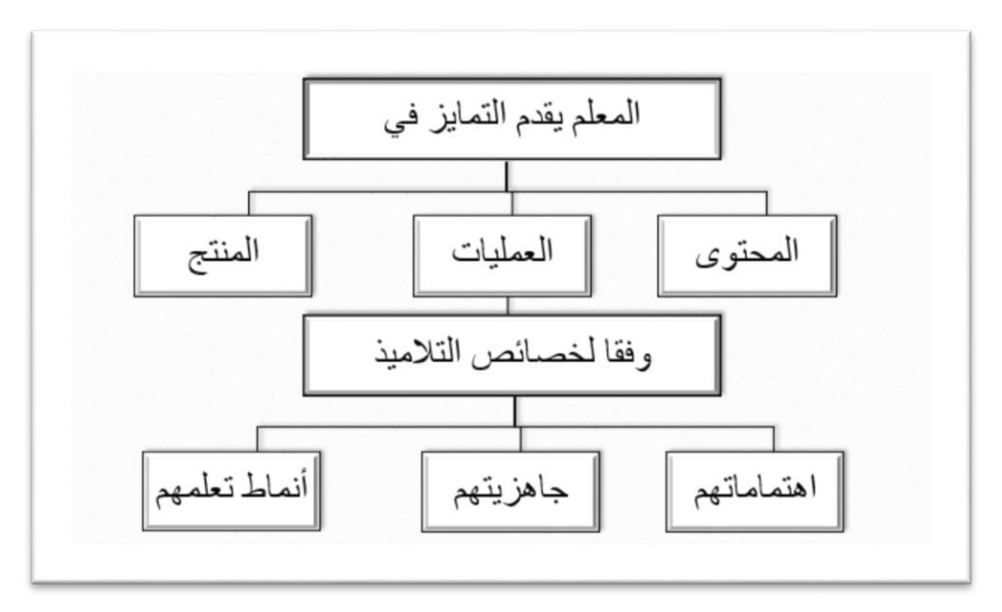
ويُقصد بالعمليات: الكيفية التي يتم بها توصيل المحتوى للتلاميذ، من خلال تنويع طرائق التدريس والأنشـطة التعليمية وفقًا لقدرات التلاميذ، ومسـتوى جاهزيتهم، وأنماط تعلمهم واهتماماتهم. ومن الأمثلة على استراتيجيات التدريس المستخدمة: التعلم التعاوني، والمجموعات الصغيرة، وأركان التعلم، واستراتيجية الذكاءات المتعددة، والمجموعات المرنة، والأنشطة المتدرّجة، وتدريس الأقران، واستخدام تقنيات التعلم، والتعلّم الإلكتروني والافتراضي.

تمايز المنتج:

تمايز المنتج: هو ما ينتجه الطالب في نهاية الدرس؛ لإثبات إتقان المحتوى بعد مروره بالخبرات التعليمية وفقًا لقدرات التلاميذ، ومستوى جاهزيتهم، وأنماط تعلمهم واهتماماتهم. وينبغي أن يقدّم المعلم أكثر من طريقة لقياس تعلم التلاميذ وفقًا لخصائص الطلاب، ولا يعتمد على الاختبارات الورقية فقط. وقد يشتمل تمايز المنتج على إعطاء قائمة من الخيارات للطالب لكيفية تقويمه لمحتوى الدرس، وقد تحتوي هذه القائمة على التقويم المبني على: الأداء، والمقابلة، والملاحظة، ومشروع، وبحث، وكتابة تقرير، وزيارات ميدانية، واختبارات، ملف الإنجاز.

ومن خلال المثال السابق، الذي يتحدّث عن المعلم الذي يدرّس موضوع المجموعة الشمسية؛ نجد أن هذا المثال ينطبق على جميع عناصر التعليم المتمايز. فالمعلم قدّم تمايزًا في المحتوى للطالب المتقدّم والمبتدئ، وتمايزًا في العمليات، من خلال

توفير وسائل تعليمية محسوسة للتلميذ المبتدئ، كما طبّق المعلم التمايز في المنتج للطالب المتقدّم والطالب المبتدئ.



رسم توضيحي لعناصر التعليم المتمايز الثلاثة

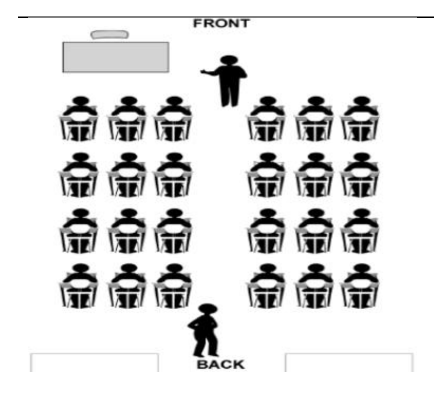
التدريس التشاركي (CoTeaching):

التدريس التشـــاركي يحدث في صـــفوف التعليم العام فقط، وهو أحد الخيارات المتاحة لتقديم خدمات الدمج. ويُعرّف التدريس التشاركي بأنه: نموذج تعليمي يعمل فيه معلمان معًا (معلم تعليم عام، ومعلم تربية خاصـة)؛ لتلبية احتياجات مجموعة متنوّعة من الطلاب في الصـف الدراسي نفســه. ويكون المعلمان مسـؤولين معًا عن التخطيط للدرس، وتقديم الدروس، والتقويم. بمعنى آخر: المعلمان مســؤولان عن تقديم التخطيط المتمايز للدروس، والتدريس المتمايز، والتقويم المتمايز، وإدارة الصـــف المتمايزة. ويهدف التدريس التشـــاركي إلى تمكين الطلاب ذوي الإعاقة من الوصــول إلى المناهج العامة، مع الاســتفادة في الوقت نفســه من الاســتراتيجيات التعليمية المتخصّصة اللازمة لتعزيز تعلمهم.

أساليب تطبيق التدريس التشاركي:

هناك العديد من النماذج لتنفيذ التدريس التشاركي، وأكثر هذه الطرق شهرة هي:

1. معلم يدرّس، ومعلم يساعد.
2. معلم يدرس، ومعلم يلاحظ.
3. التدريس الموازي.
4. التدريس باستخدام محطات التعلم.
5. التدريس كفريق.
6. التدريس البديل .

نموذج التدريس التشاركي	**وصف مختصر**	**صورة توضيحية**
معلم يدرّس، ومعلم يساعد	– معلم يقدم التدريس ويتولى المسؤولية الرئيسية عن التدريس. – المعلم الثاني يراقب ويساعد جميع الطلاب حسب الحاجة. – يستخدم هذا النموذج غالبًا ولكنه ليس الأكثر فعالية. استخدامه بشكل مفرط يؤثر على حدوث التعلم المرغوب على المدى الطويل.	
معلم يدرّس ومعلم يلاحظ	– يقوم أحد المعلمين بتقديم التدريس، بينما يقوم الآخر بجمع بيانات حول المهارات الأكاديمية أو السلوكية أو الاجتماعية للطلاب. – يمكن استخدام هذه البيانات لتغيير طرق التدريس أو توثيق تقدّم الطالب. من الأفضل استخدام هذا المنهج خلال الأسابيع الأولى من المدرسة وقرب نهاية السنة الدراسية.	FRONT BACK

التدريس الموازي

– يقوم المعلمون بتدريس المعلومات نفسها، لكنهم يقسّمون الفصل إلى مجموعات متساوية ويقومون بالتدريس في وقت واحد واحد؛ ويسمح هذا بمزيد من الدعم، وبمزيد من الإشراف ومشاركة أكبر من الطلاب.

التدريس كفريق

– يتقاسم كلا المدرّسينِ مسؤولية قيادة التدريس.

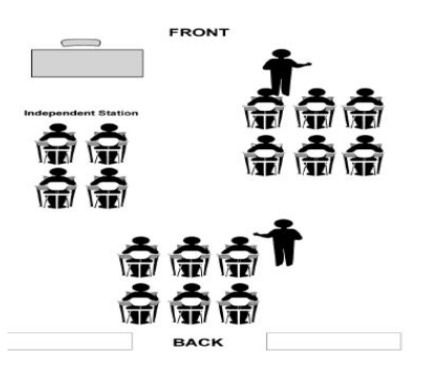
– على الرغم من أن أدوارهما قد تتغير خلال ؛ لكنّ السمة الرئيسة أن كليهما منخرط تمامًا في تقديم التدريس.

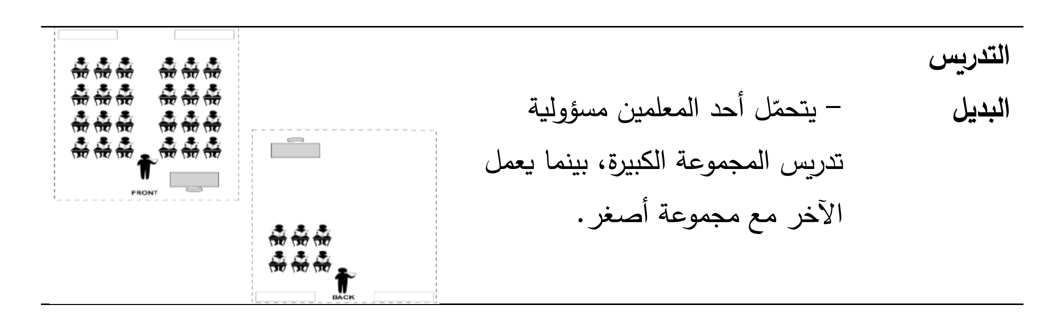
التدريس بإستخدام محطات التعلم

– يقسّم المعلمان المحتوى التدريسي والطلاب إلى مجموعات.

– يقوم كل معلم بعد ذلك بتدريس جزء من المحتوى لمجموعة واحدة، ثم يكرر التدريس للمجموعة الأخرى.

– يمكن أن توفّر "المحطة" الثالثة للطلاب فرصًا للعمل بشكل مستقل، أو تدريس الأقران، أو استخدام التكنولوجيا.



التدريس البديل	– يتحمّل أحد المعلمين مسؤولية تدريس المجموعة الكبيرة، بينما يعمل الآخر مع مجموعة أصغر.	

وينوّه المختصون في هذا المجال على ضرورة التنويع بين أساليب التدريس التشاركي، وألا يكون هناك أسلوب واحد يطغى على الأساليب الأخرى وينفّذ طوال الفصل الدراسي (Harbort et al.، 2007 ؛ Keefe & Moore، 2004 ؛ Scruggs et al.، 2007)؛ وذلك لتوفير المزيد من الفرص للطلاب ذوي الإعاقة والطلاب بدون إعاقات؛ للاستفادة من التدريس التشاركي. كما أجرى Solis، و Vaughn، وSwanson، وMcculley (2012) مراجعة لأبحاث التدريس التشاركي، ووجدوا أن النموذج الأكثر استخدامًا أسلوب معلم يدرّس والآخر يساعد؛ على الرغم من أنه ليس الأكثر فعالية، وأن استخدامه بشكل مفرط يؤثر في حدوث التعلم المرغوب على المدى الطويل.

مزايا تطبيق التدريس التشاركي:

هناك العديد من المزايا عند تنفيذ التدريس التشاركي كما ورد في الأدبيات، وبعض هذه المزايا تشمل:

- تمكين الطلاب ذوي الإعاقة من الوصول إلى مناهج وصفوف التعليم العام.

- تحسين نتائج الطلاب ذوي الإعاقة الأكاديمية.
- يتمكّن الطلاب ذوو الإعاقات من الحصـــول على اســـتراتيجيات تعليمية متخصّصة في الصف العادي.
- تقديم التعليم المتمايز لجميع الطلاب.
- يتعلّم المعلمون من بعضهم بعض، ويُقلّل من الاحتراق النفسي.
- يقلّل من الوصمة السلبية المرتبطة ببرامج التربية الخاصة.
- المسؤولية المشتركة بين المعلمين في التدريس وإدارة الفصل.
- زيادة قبول الطلاب ذوي الإعاقة من قِبل أقرانهم.
- الطلاب الذين يعانون أكاديميًّا؛ ولكنهم غير مؤهلين للحصـــول على خدمات التربية الخاصة يستفيدون أيضًا من التدريس التشاركي.
- تقليل الســلوكيات الســلبية، وتحســين تقدير الذات والمهارات الاجتماعية، وزيادة التحصـــيل الدراسي (Hang & Rabren، 2009 ؛ Murawski، 2006 ؛ Rea، McLaughlin & Walther-Thomas، 2002؛ Strogilos & Avramidis، 2016؛ Welch، 2000).

التحديات التي تواجه تطبيق التدريس التشاركي:

لكي يتأكد قائد المدرسة من ضمان تنفيذ التدريس التشاركي بشكل ناجح؛ فلا بد أن يأخذ باعتباره الصعوبات التي تواجه تطبيق التدريس التشاركي. وبعد أن قام المؤلف بمراجعة الدراســات الســابقة في هذا الموضــوع؛ يمكن تلخيص معوّقات تطبيق التدريس التشاركي الناجح فيما يلي:

- قلة دعم إدارة المدرسة للتدريس التشاركي:

أحد المعوّقات للتدريس التشاركي؛ الدعم الضعيف من إدارة المدرسة لممارسات التدريس التشاركي؛ بسبب افتقارها إلى المعلومات الأساسية عن التدريس التشاركي وكيفية تنفيذه. وإذا كان قائد المدرسة ليس لديه أي خلفية عن التدريس التشاركي، فكيف يقوم بدوره بوصفه قائدًا تعليميًّا وتوفير التغذية الراجعة الإيجابية لمعلميه.

- عدم تخصيص وقت إضافي خاص للتخطيط المشترك بين المعلمين:

أوضح كثير من المعلمين صعوبة إيجاد وقت للتخطيط معًا، ووفقًا Murawski وDieker (2013)، فبدون تخطيط مشترك؛ فلن يكون هناك تدريس مشترك ناجح؛ ولذلك أوصى عدد من الدراسات بضرورة تخصيص وقت إضافي للمعلمين الذين يقومون بالتدريس التشاركي؛ للتخطيط والتحضير معًا للدروس، والتخطيط عن كيفية تنفيذ التدريس التشاركي، وكيفية قياس نتائج الطلاب (Ashton، 2003 ؛ Bouck، 2007 ؛ Keef و Moore، 2004). وفي السياق نفسه، يوصي Howerter و Morgan(2013) بضرورة تخصيص وقت في جدول المعلمين الرسمي للتخطيط المشترك بين المعلمين.

- كثرة عدد طلاب ذوي الإعاقة في الصف الواحد:

أحد الأخطاء الأكثر شيوعًا في مجال التدريس التشاركي؛ وضع عدد أكثر من اللازم من الطلاب ذوي الإعاقة في صف واحد؛ مما يصعّب مهمة المعلمين

في تنفيذ التدريس التشـــاركي؛ ومن ثمّ يقلّل فرص نجاحه. ويجب أن تكون نسـبة الطلاب ذوي الإعاقة بحدٍّ أقصى ـ 25 ٪ في صـف التدريس التشـاركي (Perez، 2012).

- الافتقار إلى التطوير المهني.

ووفقًا لـــ Scruggs وآخرين. (2007)، فتنفيذ التدريس التشـاركي الناجح لا يأتي بشـــكل تلقائي للمعلمين؛ بل يجب أن يتلقّى المعلمون التدريب اللازم حتى يتمكّنوا من تقديم تعليم عالي الجودة. وقد توصّـــلت العديد من نتائج الأبحـاث إلى أن المعلمين الـذين يطبّقون التـدريس التشـــاركي يفتقرون إلى العديد من المهارات، مثل: تنفيذ التعليم المتمايز، ومهارات تخطيط الوقت الفعّالة، ومتى وكيفية تنفيذ نماذج التدريس التشـــاركي؛ ومن ثمّ يجب توفير التطوير المهني بنـاءً على احتيـاجـات المعلمين (بيريز، 2012). وتشـــمـل الموضـــوعـات مجـالات مثـل: فهم نمـاذج التـدريس التشـــاركي، والتعليم المتمايز، وتخطيط الوقت الفعّال للمعلمين.

- الفهم الخاطئ للتدريس التشاركي:

أحد المعوّقات لتطبيق التدريس التشـــاركي الناجح؛ الفهم الخاطئ للتدريس التشـاركي، وعلى سـبيل المثال، فعادة ما يكون معلم التعليم العام هو المعلم الـذي يقوم بـالتـدريس والتخطيط، في حين يكون معلم التربيـة الخـاصـــة مسـؤولًا فقط عن إعداد المواد وتحضـيرها، ومسـاعدة طلاب ذوي الإعاقة. ويعني التـدريس التشـــاركي أن يقوم كلا المعلمين بـالتخطيط والتـدريس،

وقياس تعلّم الطلاب مع بعضهم بعض (Brown, Howerter, Morgan, 2013).

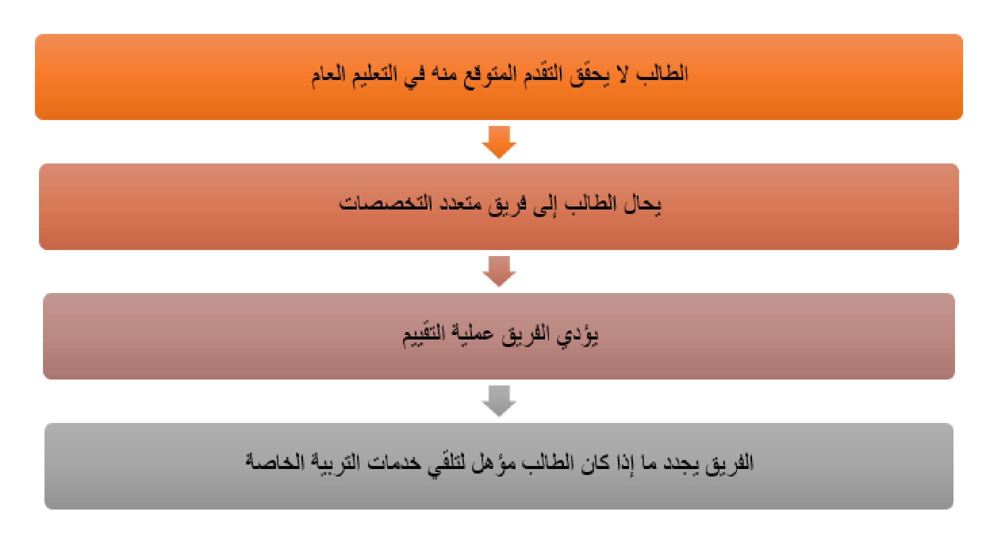
مثال آخر: توصّـــلت نتائج عـدد من الـدراســـات إلى أن النموذج الأكثر اســـتخدامًا من قِبل معلمي التدريس التشـــاركي؛ نموذج معلم يدرّس والآخر يســـاعد؛ على الرغم من أنـه ليس الأكثر فعـالية من بين نمـاذج التـدريس التشاركي، وأن استخدامه بشكل مفرط يؤثر في حدوث التعلّم المرغوب على المـدى الطويـل (Mcculley، Swanson، Vaughn، Solis ، 2012 ؛ McDuffie، Mastropieri، Scruggs، 2007).

نموذج الدعم متعدد المستويات (MTSS)

ما نموذج الدعم متعدد المستويات؟

نموذج الدعم متعدد المستويات: نموذج يُطبّق على مستوى المدرسة، وتستخدمه العديد من المدارس الشـــاملة؛ لتوفير الدعم الموجّه للطلاب المتعثّرين أكاديميًّا وســـلوكيًّا. ويركّز هذا النموذج على الطفل ككل، من خلال تقديم الدعم الأكاديمي والسـلوكي والاجتماعي والنفسي. ويتكوّن نموذج الدعم متعدد المسـتويات عادة من ثلاثة مستويات، تزداد شـدة مسـتويات الدعم من مسـتوى إلى آخر. ويسـاعد نموذج الدعم متعدد المســـتويات طلاب التعليم العام على أن يتلقوا التدخّلات المطلوبة بشـــكل أسرع من النظام التقليدي، كما يســـاعـد في التّعرّف على الطلاب الـذين يحتاجون إلى إحالة لبرامج التربية الخاصـــة بشـــكل أسرع وأكثر دقة من النظام

التقليدي. ويهدف نموذج الدعم متعدد المســـتويات إلى تقديم التدخّل المبكر قبل أن يتعرّض الطالب إلى الفشـل المتكرر، كما يعتمد بشـكل أكثر على الإنجاز الأكاديمي الفعلي أكثر من اعتماده على نتائج اختبارات الذكاء.



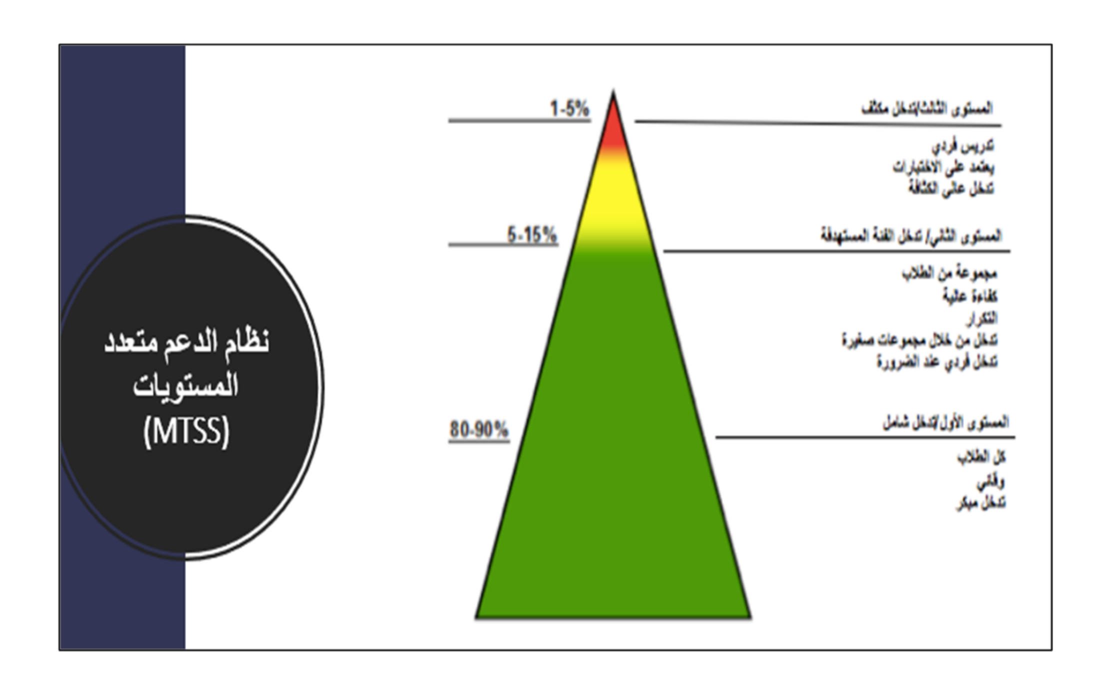
من عيوب النموذج التقليدي لتقييم الطلاب ذوي الإعاقة وتشخيصهم، ما يلي:

- عدم وجود تدخّل في مرحلة ما قبل الإحالة.
- قد لا يتلقّى الطالب تدريسًا عالي الجودة في مرحلة ما قبل الإحالة.
- التحيّز في عملية الإحالة.
- التحيّز في عملية التقييم.

نموذج الدعم متعدد المستويات، هو طريقة استباقية تتضمّن العناصر الرئيسة التالية:

- الفحص الشامل لجميع الطلاب في وقت مبكر من كل عام دراسي؛ لمعالجة المشكلات السلوكية والأكاديمية.
- زيادة مستويات الدعم الموجّه للطلاب المتعثرين أكاديميًا وسلوكيًا.
- تقديم خطط متكاملة تلبي الاحتياجات الأكاديمية، والسلوكية، والاجتماعية، والنفسية لجميع الطلاب.
- استخدام الاستراتيجيات القائمة على الأدلة.
- ينفّذ على مستوى المدرسة؛ لدعم جميع الطلاب، ويعمل المعلمون والأخصائيون وإدارة المدرسة كفريق واحد عند تقييم الطلاب وتخطيط التدخّلات.
- توفير التطوير المهني؛ حتى يتمكّن المعلمون والأخصائيون من تقديم التدخّلات، ومراقبة التقدّم بفعالية.
- مشاركة الأسرة؛ حتى يتمكّن الآباء من فهم التدخّلات، وتقديم الدعم في المنزل.
- مراقبة متكررة لتقدّم الطلاب؛ حتى يتمكّن المعلمون من استخدام هذه البيانات؛ للمساعدة على تحديد ما إذا كانت هناك حاجة لمزيد من التدخّلات.

يحتوي نموذج الدعم متعدد المستويات على ثلاثة مستويات:



المستوى الأول:

يقدّم هذا المســـتوى من التدّخل لجميع الطلبة في صـــفوف التعليم العام، ويتم تدريس جميع الطلاب بالطرق التي أثبتت الأبحاث فعاليتها، ويقدّم في هذا المستوى التدريس المتمايز بناء على احتياجات الطلاب، كما يتم مسح جميع الطلاب؛ لمعرفة من الذي لا يســـتجيب لهذه الاســـتراتيجيات. وينتقل هؤلاء الطلاب إلى المســـتوى الثاني من التدخّل؛ ولكن عندما يخفق أكثر من 20% من الطلاب في المستوى الأول

للاســـتجابة للاســـتراتيجيات التدريســـية المقدّمة؛ فإن هذا يدلّ على ضـــعف الاستراتيجيات المُستخدمة مع الطلاب، ويجب إعادة تقييم البرنامج وتصميمه.

المستوى الثاني:

في هذا المســـتوى يتم تقديم دعم إضـــافي للطلاب الذين لم يســـتجيبوا لتدخّلات المســتوى الأول بشــكل كافٍ، ويتم اســتخدام اســتراتيجيات مختلفة وأكثر كثافة من التي أُســتخدمت في المســتوى الأول، مثل: التدخّل على شــكل مجموعات صــغيرة، واســتخدام اســتراتيجيات التلقين والتكرار. وإذا اســتجاب الطلاب لهذه التدخّلات في هذا المســتوى؛ فإنهم يعودون إلى المســتوى الأول من التدخّل. أما الطلاب الذين لم يظهروا استجابة كافية؛ فإنهم ينتقلون إلى المستوى الثالث.

المستوى الثالث:

ينتقل عدد قليل من الطلاب إلى هذا المســـتوى، الذي يقدّم دعمًا أكثر شــدة وكثافة مقارنة بالمستويات السابقة. ويتم تقديم التدخّل في مجموعات أصغر من المستوى السابق أو بشكل فردي بحسب حاجة التلميذ، ولفترة أطول.

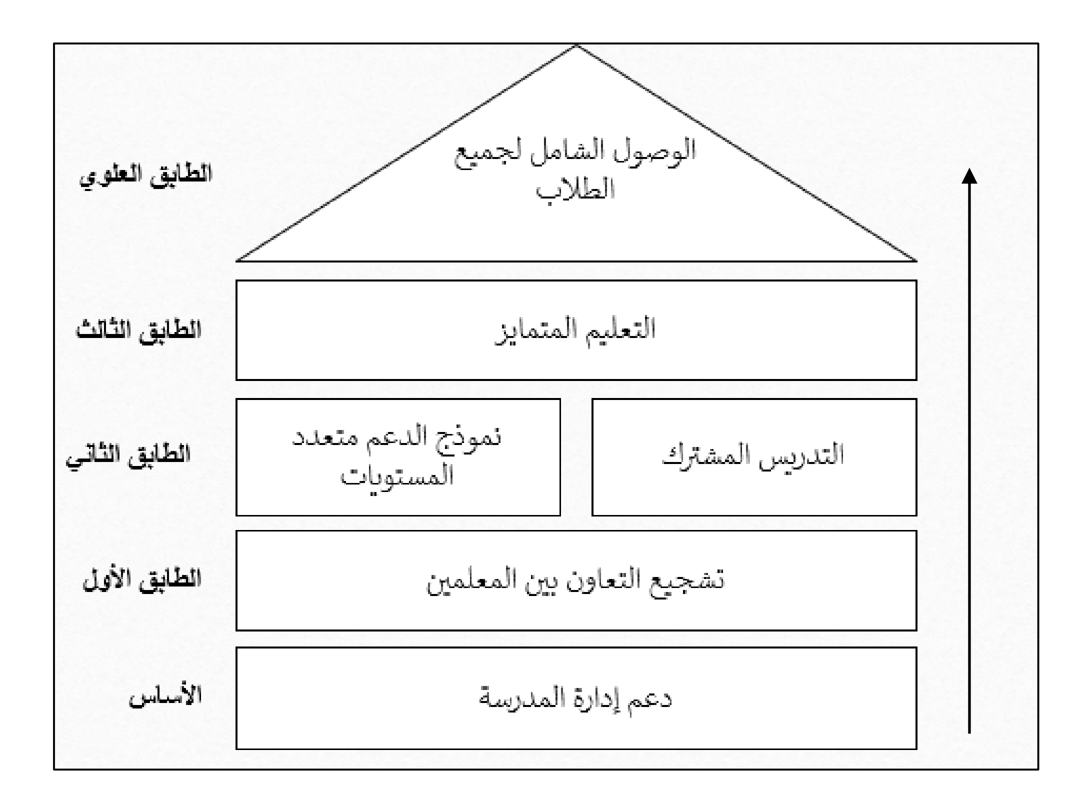
نموذج الدعم متعدد المستويات، والإحالة إلى التربية الخاصة:

إذا لم يحقّق الطلاب تقدّمًا كافيًا في المســـتوى الثالث؛ عادةً ما تكون الإحالة إلى التربية الخاصــة الخطوة التالية، خصــوصًــا أن هناك العديد من البيانات التي توثّق عدم اســـتفادة الطالب من التدخّلات الســـابقة. كما يمكن أن تكون البيانات التي

حُصل عليها من نموذج الدعم متعدد المستويات مفيدة عند تطوير البرنامج التربوي الفردي للطفل.

والهدف من نموذج الدعم متعدد المستويات؛ الكشف المبكّر وتقديم الدعم المستهدف بسرعة للطلاب. كما يمكن أن يساعد المدارس على تحديد الفرق بين الطلاب الذين لم يتلقّوا تعليمًا جيدًا في الماضي، والتلاميذ الذين يحتاجون فعلًا إلى إحالة لبرامج التربية الخاصة. ويجب ألا يُنتظر حتى يمرّ التلميذ بجميع المستويات في حالة حاجة الطالب إلى تقييم وتشخيص رسمي للتربية الخاصة؛ بل يجب أن يُطلب التقييم في أي وقت يحتاجه التلميذ.

❖ نموذج مبنى المدرسة الشاملة: (Villa و Thousand، 2016)



نموذج مبنى المدرسة الشاملة، هو أحد النماذج المُقترحة لفهم احتياجات المدرسة الشاملة، ويتكوّن هذا النموذج من أربعة طوابق، ويشدّد هذا النموذج على أن الأساس الذي تقوم عليه مدرسة التعليم الشامل: دعم إدارة المدرسة لممارسات التعليم الشامل. ولا يمكن أن يتحقّق نجاح المدرسة الشاملة في تطبيق التدريس التشاركي ونموذج متعدد المستويات والتعليم المتمايز إلا بدعم من إدارة المدرسة بقيادة قائد المدرسة، من خلال إدراج هذه المبادرات في رؤية المدرسة ورسالتها،

وتوفير التدريب اللازم للمعلمين، وتوفير الموارد والحوافز المطلوبة، وترجمة هذه الرؤية إلى خطة عمل. وبعبارة أخرى، يتبنّى هذا النموذج فكرة أن دور إدارة المدرسة وقائدها هي الأساس الذي يُبنى عليه نجاح التعليم الشامل.

ويؤكد الطابق الأول في هذا النموذج أهمية التعاون بين المعلمين، خصوصًا بين معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام، ويتجلّى دور قائد المدرسة في تشجيع هذا التعاون، وتوفير التدريب المهني اللازم؛ لإكساب المعلمين مهارات العمل التعاوني، وإضافة إلى ذلك، ضرورة توفير وقت مخصّص للتعاون بين المعلمين في جداولهم الدراسية. أما الطابق الثاني في هذا النموذج فيشدّد على ضرورة تطبيق المدرسة الشاملة للتدريس التشاركي ونموذج متعدد المستويات، الذي يضمن وصول جميع الطلاب للتعليم العام، مع تقديم تعليم عالي الجودة.

أما الطابق الثالث في هذا النموذج فيركّز على تقديم التعليم المتمايز في المحتوى والعمليات والمنتج لجميع الطلاب؛ للوصول إلى محتوى المنهاج والتفاعل معه. بينما يعدّ الطابق الأخير في هذا النموذج الهدف النهائي للمدرسة الشاملة، وهو الوصول الشامل لجميع الطلاب إلى مناهج التعليم العام والنجاح فيه.

❖ اختلال التناسب في برامج التربية الخاصة

(Disproportionality in Special Education Programs)

التقويم عملية أساسية وضرورية ومستمرة في مجال التربية الخاصة، بداية من مرحلة التدخّل المبكر وحتى نهاية مراحل التعليم؛ لكنها لا تخلو من بعض المعضلات، خصوصًا فيما يتعلّق بتشخيص الطلاب ذوي الإعاقة. وترتبط مشكلة اختلال التناسب في برامج التربية الخاصة بشكل أساسي بموضوع قياس الطلاب ذوي الإعاقة والطلاب الموهوبين وتشخيصهم. ويعرّف اختلال التناسب بأنه: إما التمثيل الزائد أو التمثيل الناقص لمجموعة سكانية معينة، أو مجموعة ديموغرافية معينة في برامج التربية الخاصة أو برامج الموهوبين، مقارنة بإجمالي عدد الطلاب الكلي (Lindorff و Strand، 2020). كما يُقصد باختلال التناسب: عندما تكون النسبة المئوية للطلاب من ذوي خصائص محددة (على سبيل المثال: العِرق أو المنطقة الجغرافية) الملتحقين بالتربية الخاصة أعلى أو أقل من نسبتهم في عموم السكان (Woods، Wang، Morgan، 2020).

ولم يجد المؤلف دراسات أو أي مراجع على المستوى المحلي أو العربي في هذا الموضوع؛ على الرغم من أهميته في تقرير مصير الطلاب. وبسبب غياب البيانات الرسمية من وزارة التعليم والدراسات المحلية حول هذا الموضوع؛ فقد راجع المؤلف عددًا من الدراسات المتعلّقة باختلال التناسب في برامج التربية الخاصة في عدد من الدول حول العالم؛ للوصول إلى فهم أعمق لموضوع اختلال التناسب في برامج التربية الخاصة.

ويتضمّن اختلال التناسب ثلاثة عناصر:

1. التشخيص الخاطئ:

- تشخيص الطالب بأن لديه إعاقة، وهو في الواقع ليس لديه إعاقة.
- تشخيص الطالب بأن لديه إعاقة، وهو في الواقع لديه إعاقة أخرى.

2. زيادة نسبة التمثيل في برامج التربية الخاصة وبرامج الموهوبين:

هو تشـــخيص عدد أكبر من الطلاب من ذوي الإعاقة أو الموهوبين، مما هو متوقّع ضــمن مجموعة ســكانية محددة، وعلى ســبيل المثال: زيادة نســبة تمثيل الأطفال الذكور في برامج التربية الخاصــة. مثال آخر: زيادة نســبة تمثيل الطلاب الأجانب في برامج التربية الخاصة.

3. انخفاض نسبة التمثيل في برامج التربية الخاصة وبرامج الموهوبين:

وهو تشــخيص عدد أقل من الطلاب ذوي الإعاقة أو الموهوبين مقارنة بانتشــارهم بين السكان، وعلى سبيل المثال: انخفاض نسبة تمثيل الإناث في برامج الموهوبين. مثال آخر: يمثّل طلاب الأقليات تمثيلًا منخفضًا في برامج الموهوبين.

الآثار الناتجة من اختلال التناسب في التربية الخاصة:

كشـــفت نتائج الأبحاث عن أن الإحالة إلى برامج التربية الخاصـــة، وتحديد أهلية التلاميذ ذوي الإعاقة متحيّزة وبشــكل كبير (Hosp وReschly ، 2002). وعندما لا يســـتجيب الطالب لبرامج التعليم العام؛ فإن أول خطوة يقوم بها المعلمون طلب الإحالة للتشـــخيص في التربية الخاصـــة، بدلًا عن تقديم المســـاعدات المطلوبة في

صـــفوف التعليم العام. ويحذّر العديد من الباحثين بأن تصـــنيف الطلاب بطريقة خاطئة؛ يوجد انطباعًا خاطئًا عن ذكاء الطفل وإمكاناته الأكاديمية، كما أن له آثارًا ضــارة طويلة الأمد (Harry & Klingner, 2006; Losen & Orfield, 2002). وإضافة على ذلك، فبمجرد تلقي الطلاب لخدمات التربية الخاصة؛ فإنهم يميلون إلى البقاء في صـفوف التعليم الخاص إلى أن يتخرّجوا بسـبب التعليم متدني المسـتوى، والتوقّعات المنخفضة، وتضاؤل الفرص الأكاديمية (Sullivan، Kozleski، Smith، 2008).

وفي ظل عدم وجود التشريعات المتعلّقة بالتصدي لاختلال التناسب، وغياب الاهتمام الملائم من وزارة التعليم بإصلاح هذه المعضلة؛ فهناك أربعة آثار رئيسة مترتبة على ذلك، وهي:

1. قد لا يحصـــل الطلاب المؤهلون على خدمات التربية الخاصـــة، أو يتلقّون خدمات لا تلبي احتياجاتهم.
2. تصنيف الطلاب بشكل خاطئ.
3. قد يكون وضـع طلاب في صـفوف التربية الخاصـة، ممن لا يسـتحقون هذه الخدمات شكلًا من أشكال التمييز.
4. زيادة كلفة برامج التربية الخاصـة (National Education Association، 2007).

ومن العواقب المترتبة على زيادة نسبة التمثيل في برامج التربية الخاصة، ما يلي:

- حرمان الطالب من تلقي التعليم المناسب.
- قد يؤدي إلى نتائج تعليمية سيئة.
- عدم تلقي المســـاعدة في وقت مبكر؛ قد يؤدي إلى تفاقم مشـــاكل التعلم والسلوك.
- يكون الطالب عرضة للفشل الأكاديمي، والمشاكل السلوكية، وارتفاع معدل التسرّب المدرسي.

وتبرز المعضلة في زيادة التمثيل ببرامج التربية الخاصة في أنه يتم تصنيف العديد من الطلاب بالإعاقة بشكل خاطئ؛ ومن ثمّ وضعهم في مدارس وبرامج التربية الخاصة المعزولة عن التعليم العام؛ مما يؤدي إلى فرص تعلمية غير متكافئة، وتلقيهم مناهج تعليمية لا تناسب إمكانياتهم، ولا تمكّنهم من أن يصبحوا أعضاء منتجين في المجتمع. وبعبارة أخرى: زيادة التمثيل في برامج التربية الخاصة؛ قد تؤدي إلى عواقب سلبية لها آثار طويلة المدى؛ ولذلك ينبغي أن يكون قائد المدرسة والمعلمون على وعي كامل بالخلفيات الثقافية لدى هؤلاء الطلاب، خصوصًا الطلاب الذين يعيشون خارج المدن الكبيرة، مثل: القرى والبادية، أو الطلاب من الثقافات الأخرى والأقليات الثقافية. وهؤلاء الطلاب أكثر عُرضة بأن يصنّفوا ضمن فئات الإعاقة الفكرية، وصعوبات التعلم، والتوحّد، والاضطرابات السلوكية والانفعالية (Lindorff و Strand، 2020). ومن ثمّ فإنهم يمثّلون تمثيلًا زائدًا في برامج التربية الفكرية، وبرامج التوحد، وبرامج الاضطرابات السلوكية والانفعالية؛ بسبب أخطاء في القياس

والتشخيص. أما في الإعاقات الظاهرة والواضحة مثل: الإعاقة البصرية والإعاقة السمعية، فلا نرى مثل هذا التمثيل الزائد؛ بسبب سهولة التّعرّف على هذه الإعاقات.

العوامل المساهمة في حدوث اختلال التناسب في برامج التربية الخاصة:

هناك العديد من العوامل التي قد تُسهم في حدوث اختلال التناسب في برامج التربية الخاصة، ويُعزى اختلال التناسب في التربية الخاصة إلى التحيز في ممارسات الإحالة والتشخيص، وتحديد المكان التربوي الملائم. كما أن النظرة الاجتماعية للإعاقة، والطبقية، والعنصرية، وممارسات التشخيص غير اللائقة، والحالة الاقتصادية للطفل؛ من بين العوامل التي تفسّر اختلال التناسب في برامج التربية الخاصة. وسنسلّط الضوء على أربعة عوامل رئيسة، تُسهم في حدوث اختلال التناسب في برامج التربية الخاصة، وهذه العوامل هي:

- عوامل ثقافية واجتماعية ولغوية.
- عوامل تعود إلى تحيّز عملية الإحالة، وتدني جودة عملية القياس والتشخيص.
- عوامل تعود إلى غياب التشريعات والقوانين في الحدّ من اختلال التناسب.
- عوامل تعود إلى صعوبة الحصول على خدمات التربية الخاصة.

❖ عوامل ثقافية واجتماعية ولغوية:

قد تؤدي الأسباب الثقافية والاجتماعية إلى اختلال التناسب في برامج التربية الخاصة، وتؤثر المعتقدات الاجتماعية والثقافية في عملية الكشف عن الإعاقة. ولا تزال بعض الأسر في الوسط المحلي السعودي تنظر إلى الإعاقة نظرة سلبية، وعلى أنها مأساة تحلّ على الطفل وأسرته؛ ولذلك تحاول أن تخفي إعاقة الطفل عن الآخرين، حتى لو بلغ الأمر حرمانه من التعليم (الشهري، 2018; عسيري والهجين، 2017; شاش وآل مساعد، 2015; algain وAlabdulwahab ، 2002).

ولا تزال وصمة العار مرتبطة بالإعاقة في المجتمع السعودي، ومما يدلّ على ذلك أن هيئة الإحصاء العامة (2017) تبيّن أن نسبة الإعاقة في السعودية هي فقط 7% من إجمالي عدد السكان. هذه النسبة مقارنة بالمجتمعات المتقدمة تعتبر قليلة ولا تتفق مع ما تقترحه منظمة الصحة العالمية (2011) في تقريرها حول الإعاقة أن ما يقارب 15٪ من سكان أي مجتمع لديهم شكل من أشكال الإعاقة. على سبيل المثال، نسبة الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية هي 19% من اجمالي السكان (Brault، 2012). علاوة على ذلك، تبيّن هيئة الإحصاء العامة أن الإعاقات البصرية، والسمعية، والجسدية هي الأكثر انتشارًا في السعودية- وهي الإعاقات الأكثر وضوحًا وبروزًا، والتي لا يمكن إخفاؤها- على عكس ما هو موجود في البلدان الأخرى بالدول المتقدّمة، ومشابهة لبعض الدول النامية مثل: الهند وكينيا. وإذا افترضنا صحة هذه الأرقام؛ فمن المرجّح أن يمثّل كثير من الأطفال ذوي الإعاقات الفكرية، وصعوبات التعلم،

والاضطرابات السلوكية تمثيلًا منخفضًا في برامج التربية الخاصة، وأن هناك الكثير من الأطفال من هذه الإعاقات المختلفة لم يتم التّعرّف عليهم.

ومما يدحض هذا الادعاء، أن برامج صعوبات التعلم والتربية الفكرية في وزارة التعليم مليئة بالطلاب والطالبات، مقارنة ببرامج الإعاقة البصرية والسمعية. وعلى سبيل المثال، فإحصائية برامج التربية الخاصة بتعليم الرياض للعام الدراسي 1441هـ، توضّح أن إجمالي عدد الطلاب المُدرجين في برامج التربية الفكرية (1767) طالبًا، وفي برامج صعوبات التعلم (4560) تلميذًا، ويفوق هذا إجمالي عدد التلاميذ المُدرجين في برامج الإعاقة البصرية (162) تلميذًا، وبرامج الإعاقة السمعية (1007) طالب. وإذا كان الأمر كذلك، فمن المرجّح أن يمثّل كثير من الأطفال ذوي الإعاقات الفكرية، وصعوبات التعلم، والاضطرابات السلوكية تمثيلًا زائدا في برامج التربية الخاصة. بمعنى آخر، إذا افترضنا صحة إحصائية برامج التربية الخاصة بتعليم الرياض، فهذا يعني التمثيل الزائد في برامج التربية الخاصة لهؤلاء الطلاب قد يرجع إلى عوائق لغوية وثقافية وإقتصادية، وليس بسبب إعاقة فكرية أو سلوكية أو تعليمية. التناقض بين هذه المعلومات يجعلنا بحاجة إلى إجراء مزيد من الإحصاءات العلمية بخصوص هذا الأمر؛ للوصول إلى تشخيص جوهر المشكلة؛ ومن ثمّ وضع الحلول المناسبة لها.

ومن العوامل الثقافية واللغوية، أشارت بعض الدراسات في الدول المتقدّمة إلى أن الطلاب من خلفيات متنوّعة ثقافيًا وعِرقيًا يمثّلون تمثيلًا زائدًا في برامج التربية الخاصة؛ بسبب التحيّز في ممارسات الإحالة والتشخيص، وتحديد المكان التربوي

الملائم. وهذا هو الحال في أنظمة التعليم مثل: أمريكا وألمانيا وإنجلترا (Bruce و Venkatesh، 2014). وعادة ما يكون هناك زيادة في تمثيل الطلاب السود والمهاجرين الذين لا يتقنون اللغة الإنجليزية في برامج التربية الخاصة، وعلى سبيل المثال، فالطلاب ذوو الإعاقة الأمريكان من أصل أفريقي؛ يمثّلون 20% من إجمالي الطلاب ذوي الإعاقة في أمريكا. مثال آخر: 16% من الطلاب المهاجرين في ألمانيا يصنّفون بأن لديهم إعاقة، خصوصًا إذا علمنا أن نسبة المهاجرين عمومًا 10% من إجمالي السكان؛ ولذلك فهذا التمثيل الزائد في برامج التربية الخاصة لهؤلاء الطلاب قد يرجع إلى عوائق لغوية وثقافية، وليس بسبب إعاقة فكرية أو سلوكية.

وعندما لا يتم فهم الخلفية الثقافية واللغوية لدى الطفل - خصوصًا للطلاب الأجانب، والطلاب من الثقافات الأخرى، والأقليات الثقافية- فقد يؤدي إلى زيادة تمثيلهم في برامج التربية الخاصة. وهؤلاء الطلاب أكثر عرضة لتصنيفهم ضمن برامج التربية الخاصة في العديد من الدول؛ وبالتالي يُعزلون في صفوف خاصة ويتلقون مناهج أقل صرامة، وتعليمًا لا يناسب قدراتهم؛ ومن ثم يؤثّر في سلوكياتهم ومستقبلهم. ومن المرجح أن يكون هناك عدد من الطلاب الأجانب والطلاب من الأقليات الثقافية والعِرقية مُدرجين في النظام التعليمي السعودي ضمن برامج ومعاهد التربية الخاصة؛ بسبب الاختلافات اللغوية والثقافية، وليس بسبب الإعاقة.

اختلال التناسب والجنس:

يُنوّه Coutinho وOswald (2005) بأن المساواة بين الجنسين؛ لا تعني أنه يجب تحديد أعداد متساوية من الذكور والإناث في برامج التربية الخاصة؛ بل الهدف من

ذلك التأكد من أن الذكور والإناث يخضعون لعمليات الإحالة والكشف عن الإعاقة بطريقة غير متحيّزة. وفي الوسط المحلي السعودي، فإن عدد الذكور ذوي الإعاقة (4.07%)، أكثر من عدد الإناث (3.71)، بحسب الهيئة العامة للإحصاء. وفي الولايات المتحدة الأمريكية يفوق عدد الطلاب الذكور عدد الطلاب الإناث في جميع الإعاقات بنسبة (2:1). وهذا معناه أن برامج التربية الخاصة تخدم حوالي طفلين - على الأقل- مقابل طفلة واحدة، فالذكور أكثر احتمالًا في تشخيصهم باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، وصعوبات التعلم، والاضطرابات الانفعالية من الإناث. وإضافة إلى ذلك؛ فإن عدد الطالبات في الولايات المتحدة الأمريكية المُصنّفين ضمن برامج الموهبة، أقل من عدد الذكور؛ مما يعني أن الطالبات يمثّلن تمثيلًا منخفضًا في برامج الموهبة، مقارنة بإقرانهم الطلاب (Bruce وVenkatesh ، 2014).

وهذا هو الحال في ألمانيا، حيث إن نسبة الطلاب (64%)، تفوق نسبة الطالبات في برامج التربية الخاصة (Lindorff وStrand، 2020). وهذا هو الحال أيضًا في العديد من الدول، مثل: إنجلترا، وكينيا، والهند (Bruce وVenkatesh ، 2014). ومن التفسيرات لزيادة تمثيل الطلاب الذكور في برامج التربية الخاصة مقارنة بالإناث؛ أنه يرجع إلى طبيعتهم البيولوجية، ونشاطهم العالي، وهناك أسباب تعود إلى ثقافة المجتمع مثل: التحيّز في ممارسات الإحالة والتشخيص ضد هؤلاء الطلاب لبرامج التربية الخاصة أو برامج الموهبة.

❖ عوامل تعود إلى تحيّز عملية الإحالة، وتدني جودة عملية القياس والتشخيص:

من بين العوامل التي تفسّر اختلال التناسب في برامج التربية الخاصة، ممارسات التشخيص غير اللائقة، والتحيّز في ممارسات الإحالة والتشخيص، وتحديد المكان التربوي الملائم. وهناك العديد من الدراسات في البيئة السعودية التي كشفت عن تدني مستوى عملية القياس والتشخيص للتلاميذ ذوي الإعاقة، التي تؤدي آثارها إلى اختلال في التناسب ببرامج التربية الخاصة، ومن هذه المشكلات على سبيل المثال: الاعتماد على اختبارات الذكاء فقط في تحديد أهلية طلاب التربية الفكرية، وعدم توفّر أدوات القياس المناسبة الرسمية المقنّنة على البيئة السعودية، وعدم وجود آلية متفق عليها في تشخيص التلاميذ ذوي الإعاقة وتقييمهم، وعدم تفعيل فريق متعدد التخصصات، وقلة الأخصائيين المؤهلين للقيام بعملية التشخيص (الذياب والقريني، 2018; الزارع، 2015; العتيبي والشلوي، 2016; النهدي، 2007; محمد ومحمد، 2013; Alsoqaih، 2016).

وعلى الرغم من أن الدليل التنظيمي لبرامج التربية الخاصة ومعاهدها ينصّ على ضرورة أن تتصف الاختبارات والمقاييس الرسمية بالصدق والثبات، وأن تكون ملائمة لبيئة الطفل، وعدم الاكتفاء بنتائج مقياس واحد عند تحديد أهلية التلميذ لخدمات التربية الخاصة، وأنه يجب استخدام أساليب وأدوات متنوّعة (رسمية موضوعية)، وغير رسمية (تقديرية) عند قياس كل حالة وتشخيصها؛ إلا أن واقع

الممارســـات الحالية لا ينســـجم مع هذه التشريعات، ويتعارض مع الممارســـات التعليمية السليمة.

وعلى ســـبيل المثال، فالاعتماد على اختبارات الذكاء فقط في تحديد أهلية طلاب التربية الفكرية (كما هو مطبّق في العديد من برامج الإعاقة الفكرية) (الذياب والقريني، 2018; النهدي، 2007; محمد ومحمد، 2013)؛ لا يتوافق مع هذه التشريعات، ويتنافى مع الاتجاه التكاملي في تشـــخيص الإعاقة الفكرية القائم على التقييم والتشـــخيص متعدد الأبعاد؛ وبالتالي فإن هذا يؤدي تلقائيًا إلى زيادة تمثيل طلاب التربية الفكرية في برامج التربية الخاصة. كما أن هذه الاختبارات لا تزال تفتقر إلى المصـــداقية والموثوقية المطلوبة؛ بســـبب عدم تقنينها على البيئة الســـعودية (الزارع، 2015; الزهراني والمدعوج، 2018)، خصوصًا إذا ما عرفنا أنها صُمّمت بناء على الثقافات الغربية، وأنها متحيّزة ثقافيًا ضـــد العديد من الطلاب من الأقليات العِرقية والثقافية في البلدان الغربية؛ ولذلك فهم يمثّلون تمثيلًا زائدًا في برامج التربية الخاصة، وتمثيلًا ناقصًا في برامج الموهوبين.

وإضافة إلى ندرة أدوات القياس المناسبة والرسمية والمقنّنة على البيئة السعودية؛ فإن عدم وجود آلية مُتفق عليها في قياس التلاميذ ذوي الإعاقة وتشخيصهم (العايد وآخرين، 2011; الزهراني والمدعوج، 2018)؛ يُســـهم أيضًـــا في اختلال التناســـب بالتربية الخاصـــة. وعلاوة على ذلك، فإن أحد المؤشرات على وجود اختلال في التناســـب ببرامج التربية الخاصـــة ومعاهدها؛ ضـــعف كفاءة المشـــخصّـــين للإعاقة، حيث كشـــفت دراســـة الذياب والقريني (2018) عن أن عددًا من المُشـــاركات في هذه

الدراسة أعربن عن عدم موضوعية نتائج عملية التقييم والتشخيص وصدقها؛ حيث إن بعض التلاميذ الذين شُخّصوا على أن لديهم إعاقة؛ تبيّن فيما بعد أنهم طلاب لا يعانون من أي إعاقة. ويتجلى هذا بسبب نقص كفاءة المشخّصين، وندرة الدورات التدريبية المتعلّقة بالشخيص (Alsoqaih، 2016)، وعدم وجود متابعة فعلية من الجهات الرسمية حول آلية التشخيص (الزارع، 2015). وعدم تفعيل فريق متعدد التخصّصات في تشخيص التلاميذ، وغياب التعاون بين أعضاء الفريق، والقصور في الالتزام بمبدأ عمل فريق العمل متعدد التخصصات؛ يعدّ من المؤشرات الدالة على وجود تدني في كفاءة التشخيص؛ ومن ثمّ يؤدي إلى اختلال في التناسب ببرامج التربية الخاصة. وقد وجد Al-Herz (2008) أن معلمي التربية الخاصة فقط من يتحمّلون مسؤولية ما يلي: التّعرّف على الطلاب ذوي الإعاقة، وتقييم نقاط الضعف والقوة لدى هؤلاء الطلاب، ووضع الأهداف السنوية في البرنامج التربوي الفردي من دون مشاركة فعلية من أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي، بما في ذلك قائد المدرسة، ومعلم التعليم العام، والأسرة، الأخصائي الاجتماعي، والطلاب.

❖ عوامل تعود إلى غياب التشريعات والقوانين في الحدّ من اختلال التناسب:

سبق أن أوضحنا أن القوانين والتشريعات والسياسات في المدارس السعودية متأثرة وبشكل كبير بالنموذج الطبي للإعاقة، فهذه القوانين والتشريعات تفترض أن الإعاقة متأصلة في عقل الفرد وجسمه، وتهمل دور البيئة والثقافة المجتمعية في فهم الإعاقة

وقياسها وتشخيصها، وعندما لا نأخذ هذه العوامل بالحسبان؛ فمن الطبيعي أن يكون هناك اختلال في التناسب ببرامج التربية الخاصة، وعلى وجه الخصوص في برامج صعوبات التعلم، وبرامج النشاط الزائد ونقص الانتباه، وبرامج الإعاقة الفكرية.

وعلى سبيل المثال، فالدليل التنظيمي لمعاهد التربية الخاصة وبرامجها لا يأخذ باعتباره العوامل البيئية والثقافية واللغوية في تشخيص فئات الإعاقة المختلفة. والاعتماد المفرط على محك التباين بين مستوى ذكاء الطالب ومستوى تحصيله الأكاديمي في تشخيص صعوبات التعلم؛ يُسهم في زيادة التناسب ببرامج التربية الخاصة (Skiba et al. 2008). ولا يراعي هذا المحك الخلفية الثقافية والاقتصادية للطلاب، كما أنه يجعل من الصعب التفريق بين الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم حقيقية، والطلاب الذين لديهم حرمان بيئي أو اقتصادي، أو نقص في إجادة اللغة العربية بالنسبة للطلاب غير العرب.

ومع أن التعاريف والقوانين العالمية لصعوبات التعلم تشدّد على ألا يرتبط تشخيص صعوبات التعلم بالعوامل الثقافية، أو الحرمان البيئي والاقتصادي، أو عدم إتقان اللغة الثانية؛ لكن الدليل التنظيمي لمعاهد التربية الخاصة وبرامجها لا يتضمّن مثل هذه العوامل في قياس صعوبات التعلم وتشخيصها بالمدارس السعودية؛ ولذلك فعندما لا تُؤخذ هذه العوامل بالحسبان في تشخيص صعوبات التعلم؛ فمن الطبيعي أن يكون هناك زيادة في تمثيل بعض طلاب صعوبات التعلم ببرامج التربية الخاصة.

وفي السياق نفسه، تشدّد التعاريف العلمية للإعاقات السلوكية، والانفعالية، والنشاط الزائد وتشتت الانتباه، والإعاقة الفكرية على ألا يرتبط تشخيص هذه

الإعاقات بالعوامل الثقافية والبيئية والاقتصــادية؛ ولكن الدليل التنظيمي لمعاهد التربية الخاصــة وبرامجها لا يتضــمّن مثل هذه العوامل في قياس هذه الإعاقات وتشخيصها؛ مما يُسهم في زيادة تمثيل هؤلاء الطلاب ببرامج التربية الخاصة.

ونسـتنتج من ذلك أن الدليل التنظيمي لبرامج التربية الخاصـة ومعاهدها لا يتضـمّن حلولًا للتصدي لمشكلة اختلال التناسب في برامج التربية الخاصة، ولا يتناول كيفية قياس اختلال التناســب في معاهد التربية الخاصــة وبرامجها كما هو متبع في التشريـعات العالمية. وعلى ســبيل المثال، يركّز قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الأمريكي (IDEA) (2004) - الجزء ب- بشكل كبير على الحدّ من اختلال التناسب في برامج التربية الخاصــة، وخصــوصًــا للأطفال من خلفيات متنوّعة ثقافيًّا ولغويًّا، ويجعله من أهم الأولويات (Skiba، 2013). كما يلزم جميع الولايات على جمع البيانات وفحصــها؛ لتحديد ما إذا كان هناك اختلال في التناســب ببرامج التربية الخاصة.

وإضافة إلى ذلك، فإن الدليل التنظيمي لبرامج التربية الخاصة ومعاهدها لا يتضمّن بنودًا حول القياس والتشخيص غير المتحيّز (Alsiaf، 2009)، كما هو متبع في التشريعات العالمية للإعاقة، ولا يتضمّن آلية متفق عليها في قياس التلاميذ ذوي الإعاقة وتشخيصهم. وفي ظل غياب هذه التشريعات، لا بد هنا أن يبرز دور قائد المدرسة - بكونه قائدًا لفريق البرنامج التربوي الفردي، وبوصفه قائدًا أخلاقيًّا- بالدفاع عن حقوق هؤلاء الطلاب، ومعالجة المشكلات التي يواجهونها بقدر الإمكان، واقتراح الحلول الملائمة. كما يمكن لقادة المدارس الحدّ من اختلال التناسب في التربية

الخاصة، وتقليل عدد الطلاب المحالين إلى برامج التربية الخاصة، من خلال القيام بدوره بوصفه قائدًا تعليميًّا، وضمان حصول الطلاب على الممارسات والاستراتيجيات التعليمية عالية الجودة، والقائمة على الأدلة (Sullivan، 2012).

❖ عوامل تعود إلى صعوبة الحصول على خدمات التربية الخاصة:

الأطفال ذوو الإعاقة الذين يعيشـــون في القرى والبادية؛ قد يكونون أكثر عُرضـــة للتمثيل المنخفض في برامج التربية الخاصـة، ويرجع السـبب إلى أن هؤلاء الأطفال لا يســتطيعون الوصــول إلى مراكز التشــخيص والتقويم للتربية الخاصــة المتمركزة في المدن الكبرى (الشــهري، 2018). ونظرًا لأن مدارس التربية الخاصــة وبرامجها أكثر مركزية في المناطق ذات الكثافة الســكانية العالية؛ فإن هذا يســتوجب أن يعيش العديد من الأطفال ذوي الإعاقة بعيدًا عن منازلهم، إذا أرادوا الحصـول على خدمات التربية الخاصـــة؛ مما قد يؤدي إلى عدم التّعرّف على إعاقاتهم؛ وبالتالي صــعوبة الوصــول إلى المدارس التي تقدّم خدمات التربية الخاصــة، إضـافة إلى أن عدم توفّر وسائل النقل المناسبة لهم؛ قد يؤدي إلى عدم الكشف عن إعاقات هؤلاء الأطفال.

ومن النتـائج اللافتـة للنظر أن دراســـات أخرى في كينيـا والهنـد (Bruce و Venkatesh، 2014) توصّـلت إلى أن طلاب ذوي الإعاقة بشــكل عام من الذكور والإناث؛ يُمثّلون تمثيلًا منخفضًـا في برامج التربية الخاصــة؛ بســبب شــحّ الموارد المخصّصة لبرامج التربية الخاصة. وأن حوالي أقل من (1%) من طلاب ذوي الإعاقة

من الذكور والإناث، يذهبون إلى مدارس التربية الخاصـــة وبرامجها في تلك الدول؛ بسبب قلة مراكز التشخيص.

ويمكن تلخيص المشـكلات المتعلّقة بالتشـخيص للتلاميذ ذوي الإعاقة، التي تؤدي إلى اختلال في التناسب ببرامج التربية الخاصة في النقاط التالية:

- الاعتماد فقط على مقاييس الذكاء في تشخيص الإعاقة الفكرية.
- صعوبة الوصول إلى مراكز التشخيص المتمركزة في المدن الكبرى.
- عدم تفعيل فريق متعدد التخصّصات.
- عـدم توفّر أدوات القياس المنـاســبة، والرســمية، والمقنّنـة على البيئـة السعودية.
- قلة الأخصائيين المؤهلين للقيام بعملية تشخيص الإعاقة.
- عدم وجود آلية متفق عليها في تشخيص التلاميذ ذوي الإعاقة وتقييمهم.
- مشـــكلات متعلّقة بالتدريب والتأهيل المســـتمر في أثناء الخدمة المتعلّقة بموضوعات القياس والتشخيص.
- إهمال دور البيئة والثقافة المجتمعية في فهم الإعاقة وقياسها وتشخيصها.
- عدم وجود متابعة فعلية من الجهات الرسمية حول آلية التشخيص.

كما يشير بعض الباحثين إلى أن هناك بعض العوامل التي قد تُسهم في حدوث اختلال التناسب في برامج التربية الخاصة، ومن بينها:

- ارتفاع معدل الفقر.
- استخدام استراتيجيات تدريسية غير مناسبة، وغير قائمة على البحوث.
- اســتخدام اســتراتيجيات في إدارة الفصــل غير مناســبة، ولم تثبت الأبحاث نجاحها.
- عدم إجادة اللغة العربية عند بعض الطلاب من أصول غير عربية.
- ضعف برامج إعداد المعلمين وتدريبهم.
- النظام التعليمي لا يراعي الاختلافات الثقافية بين الطلاب.

بعض الحلول للحدّ من اختلال التناسب في التربية الخاصة:

يعدّ اختلال التناســـب في برامج التربية الخاصـــة معضـــلة وتحديًّا كبيرًا في الكثير من أنظمة التعليم حول العالم خلال السنوات الماضية؛ بسبب الآثار السلبية المحتملة على الطلاب. ويشــير Skiba (2013) إلى أن غياب البيانات التفســيرية المحلية؛ قد يكون عائقًا خطيرًا أمام فهم اختلال التناســـب ومعالجته. وقد حان الوقت لأن تتدخل وزارة التعليم الســـعودية، وأن تقدّم البيانات المطلوبة والتوجيه اللازم للمدارس؛ للحدّ من اختلال التناسب في برامج التربية الخاصة. وعند تقديم خدمات التربية الخاصـــة للطلاب الذين يحتاجون إليها فقط؛ فإن ذلك ســـيؤدي إلى تقليل تكاليف التربية الخاصـة بشـكل عام، في ظل الأزمة الاقتصـادية التي يعاني منها الكثير

من الدول في الوقت الراهن. وللتصـــدي لمشـــكلة اختلال التناســـب، يقترح بعض الباحثين الحلول التالية:

(1) تطوير رؤية على مســـتوى وزارة التعليم والمكاتب التعليمية؛ لمعالجة اختلال التناسب في برامج التربية الخاصة.

(2) مراجعة الممارسات المدرسية التقليدية؛ لتحديد العوامل التي قد تُسهم في هذه المشكلة ومعالجتها.

(3) إعادة تعريف أدوار التربويين لدعم المسؤولية المشتركة لجميع الطلاب.

(4) وضـع سـياسـات تربوية للتصـدي لمشـكلة اختلال التناسـب في برامج التربية الخاصة.

(5) مساعدة العائلات في الحصول على خدمات الدعم الاجتماعي والطبي والنفسي- وخدمات الدعم الأخرى، وتطوير برامج الطفولة المبكرة وبرامج الأطفال المعرّضـين للخطر، وتقديم مجموعة من الخدمات للمجتمع.

(6) توظيف المعلمين الذين لديهم عمل وخبرة مع مجموعات متنوّعة من الطلاب، والذين ينتمون إلى خلفيات متنوّعة.

(7) اســـتخـدم اســـتراتيجيـات مـا قبـل الإحـالـة في التعليم العـام، وتوثيق هـذه الاســـتراتيجيات المســـتخدمة ونتائجها. كما يجب إثبات أن المشـــكلة الأكاديمية أو الســـلوكية للطالب مســـتمرة، وتعكس الإعاقة بدلًا من الاختلاف الثقافي، أو الافتقار إلى إجادة اللغة الثانية أو الحرمان الاقتصادي.

(8) توفير التدريب في اســـتراتيجيات التدريس المتنوّعة، والتمييز بين خصـــائص الإعـاقـة، والخصـــائص التي تعكس الاختلافـات الثقـافيـة (Cohen ،Green، Stormont، 2019 ; Woods، Wang، Morgan، 2020).

ومن الطرق التي تقلّل من اختلال التناســـب التي اقترحها بعض الباحثين: توســـيع برامج التدخل المبكر، وتنمية وعي الوالدين ونظرتهم تجاه الإعاقة، وتفعيل فريق متعدد التخصّـــصـــات وتشـــجيع التعاون فيما بينهم، وتوســـيع خدمات مراكز التشـــخيص؛ ليتمكّن الجميع من الوصـــول إليها، وتطبيق الممارســـات التي تلبي احتيـاجـات الأطفـال من مختلف الثقـافـات، وزيـادة التمويـل ومراقبـة إجراءات التشـــخيص والتقويم، وإعداد التربويين القادرين على معالجة اختلال التناســـب في برامج التربية الخاصة، ودعم خدمات النقل للوصول إلى مراكز التشخيص والمدارس (Bruce وVenkatesh ، 2014 ; Mutua وDimitrov ، 2012 ; Umansky، Thompson، Díaz، 2017).

كما أن تطوير ممارســـات التشـــخيص، والكشـــف عن الإعاقة؛ تســـهم في الحدّ من اختلال التناسب في برامج التربية الخاصة. ويقترح Hausotter و Knebel (2005) أنه يجب أن تأخذ عمليات التشـــخيص في اعتبارها المتطلّبات القانونية والأخلاقية للتشـــخيص والتقييم غير المتحيز، والخلفية التعليمية والثقافية واللغوية للطفل، والكفاءة الثقافية للمقيّمين. كما أن استخدام نموذج الدعم متعدد المستويات يُسهم في الحدّ من اختلال التناسب، من خلال تقديم مستويات دعم مختلفة؛ مما يسمح للطلاب بالتنقل ذهابًا وإيابًا بين المســتويات دون أن يتم تحديد إعاقتهم بالضرورة.

ويمثّل نموذج الدعم متعدد المســتويات تحوّلًا مهمًّا من التقييم الثابت إلى التقييم الديناميكي وتقديم الخدمات قبل عملية الكشف عن الإعاقة؛ ولذلك يجب أن يكون المعلمون وقادة المدارس على دراية بممارســات التقييم الفعّالة، وتحليل البيانات، والعمل كفريق متعاون.

وينوّه Skiba (2013) على أنـه يجـب أن يتلقى الطلاب المتعثّرون تـدخلّات قبـل الإحالة، ويجب مراقبة تقدّم الطالب أسـبوعيًّا قبل النظر في أهلية التربية الخاصـة؛ ولذلك فمن الطرق الفعّالة للتصـدي لاختلال التناسـب في التربية الخاصـة؛ إنشـاء فريق تدخّل في المدرسـة قبل الإحالة للتربية الخاصـة. ويهدف هذا الفريق إلى توفير الدعم للمعلمين والطلاب في التعليم العام، وتحســين فعالية المعلمين، والحدّ من الإحالات إلى التربية الخاصــة. ويتكوّن هذا الفريق غالبًا من معلمي التربية الخاصــة، ومعلمي التعليم العـام، وأخصــائيين نفســيين، وإداريّ المـدرســة، وغيرهم من المتخصصين التربويين.

كما يقترح بعض الباحثين الإرشـادات التالية؛ للتصـدي لمشـكلة اختلال التناسـب في برامج التربية الخاصة:

- إبقاء الطالب في البيئة الأقل تقييدًا قدر الإمكان.
- التأكد من أن الطالب يتلقّى تدريسًــا عـالي الجودة قبل التحويل إلى برامج التربية الخاصة.
- استخدام المقاييس المبنية على المنهج؛ لمراقبة تقدّم الطالب.
- إنشاء فريق تدخّل قبل الإحالة في المدرسة.

- استخدام نظام الدعم متعدّد المستويات.
- معرفة الخلفيات الثقافية للطلاب.
- تقديم الدعم والتعاون مع معلم الصف في التعليم العام.
- استخدام عدة مقاييس رسمية وغير رسمية.
- يجب أن يكون التقييم فرديًّا.
- اختيار مقاييس غير متحيزة بقدر الإمكان.

- إجراء البحوث المتعلّقة باختلال التناسـب في التربية الخاصـة، مموّلة من وزارة التعليم (Chakroborti-Ghosh، 2008 ; Shealey، McHatton، Wilson، 2011; Umansky، Thompson، Díaz، 2017).

الفصل الثاني

القيادة المدرسية والتربية الخاصة

♦ تمهيد

خلال العقود القليلة الماضـــية حقّقت وزارة التعليم في المملكة العربية الســـعودية الكثير من التقدّم نحو دمج طلاب التربية الخاصـــة في المدارس التابعة إليها. ووفقًا لموسى (2010)؛ فإن أكثر من 93٪ من الطلاب الملتحقين بالتربية الخاصـــة ، و73٪ من الطالبات الســـعوديات ذوي الإعاقة دُمجوا في المدارس التابعة لوزارة التربية؛ ونتيجة لذلك ازداد عدد البرامج التعليمية الخاصـــة بالمدارس الحكومية السعودية زيادة كبيرة. ودمج هذه النِّسب المئوية العالية من طلاب التربية الخاصة في المدارس العادية؛ يُوضّـــح أن التربويين اليوم يواجهون مجموعة مختلفة من المشكلات فيما يتعلّق بمسألة تنفيذ برامج التربية الخاصة بالمدارس العامة.

لقد غيّرت التوجّهات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية بشـــكل ملحوظ أدوار مديري المدارس؛ ومن ثمَّ فإن هذا التحوّل يتطلّب أن يمتلك قادة المدارس معلومات ومهارات جديدة. وتؤكد الأبحاث والدراســـات أن دور مدير المدرســـة الآن أن يكون قائدًا تعليميًّا (Instructional Leader) لكل من التعليم الـخـاص والـعـام (Lasky & Karge، 2006؛ Roberts & Guerra، 2017؛ Sisson، 2000). وعلى الرغم من ذلك؛ فقد أظهرت الكثير من الأبحاث في العديد من الدول أن قادة المدارس يفتقرون إلى المعرفة والتدريب المتعلّق بالتربية الخاصة، وقلة متابعتهم ومشاركتهم في برامج التربية الخاصة (Billingsley، 2004؛ Lasky & Karge، 2006؛ Roberts & Guerra، 2017؛ Sisson، 2000).

وقادة المدارس الذين لديهم معرفة وتدريب غير كافٍ فيما يخصّ التربية الخاصـــة؛ أقل قدرة على قيادة برامج التربية الخاصـــة بشـــكل فعّال (Billingsley، 2004)؛ وبالتالي فإن قادة المدارس لديهم دور رئيس في نجاح برامج التربية الخاصـة. وفي هذا السياق يُؤكّد McLeskey و Waldron (2015) أنه لا يمكن لبرامج التربية الخاصة أن تنجح بدون دعم قادة المدارس. كما تُظهر الكثير من الأبحاث - مثل الدراســـات التي أجـراهـا Armstrong (2006)، و McLeskey ، و Waldron (2002)، و Riehl (2000)- أن ممارسات مديري المدارس لها تأثير في تحصيل كل الطلاب، بما فيهم طلاب التربية الخاصـــة. وقد بيّنت الدراســـات كذلك أن قيم مديري المدارس ومُعتقداتهم الـــمُتعلّقة بإدماج طلاب التربية الخاصة في المدارس العادية- من أهم عوامل التنبؤ بنجاح تقديم خدمات التربية الخاصـــة (Goodland & Lovitt, 1993; Villa, Thousand, Meyers, & Nevin, 1996).

وهذه التغ□ات والتطورات التي حـدثـت في المـدارس؛ □عل من التغي□ سبيلًا لا مناص منه، وتعدو ا□اجة إلى التغيير □ المدارس ضرورة حتمية؛ للارتقاء بمستوى هـذه المـدارس، والوصـــول إلى التطلّعـات المرغوبـة. ويجـب على وزارة التعليم الاستجابة لهذه التغيّرات السريعة التي تحدث في مدارسنا.

تعريف القيادة

لا يوجد تعريف مُتفق عليه للقيادة، وقد عرّفها Northouse (2004) بأنها: العملية التي من خلالهـا يؤثر الفرد في مجموعـة من الأفراد؛ من أجـل تحقيق الأهـداف

المشتركة. كما تُعرّف بأنها: القــدرة علــى التـأثير في الآخــرين وحفــزهم على تحقيـق أهـداف معينـة. وعرّف شوان Schwahn القائد بأنه: الشخص الذي يجمع ويُجسّد كافـة المهـارات؛ لتدعيم أســـس التغيير الإيجـابي البنّاء داخـل المنظمـة، ويتحمّـل مسؤولية العمليات الأساسية التي تُحقّق التغيير المنظّم.

ومفهوم القيادة ليس مرادفًا لمفهوم الإدارة، فالإدارة تســـعى فقط إلى فرض النظام والاســتقرار داخل المنظمة؛ في حين تســعى القيادة إلى تحقيق التغيير البنّاء، وتهدف إلى تحقيق التوازن بين مصالح الموظفين بالمدرسـة وأهدافها. وإضافة إلى ذلك فإن القائد يصـــوغ رؤية مشـــتركة تهدف إلى تغيير أداء المنظمة وتحســـينه، أما المدير فيسعى إلى الحفاظ على الوضع الراهن.

وتهدف القيادة إلى قيادة المنظمة من خلال تشكيل اتجاهات الأفراد، وسلوكياتهم، وتشجيعهم، وتحفيزهم. أما الإدارة فترتبط بشكل أوثق بالحفاظ على العمليات الجارية. والقائد مُجازف، ويسعى إلى تحقيق أهداف طويلة المدى، ويُشرك الآخرين في قيادة المنظمة ويُشجّعهم. كما أن القائد يستمد سلطته، ليس فقط من منصبه بوصفه قائدًا للمدرسة؛ بل يصاحبها حسن تعامله مع الآخرين، ومهاراته القيادية، وشخصيته المؤثرة.

والجدول التالي يُبيّن الفارق بين القائد والمدير:

القائـد	المديـر
يسعى إلى تحقيق رؤية (طويلة المدى).	يسعى إلى تحقيق أهداف قصيرة المدى.
يتحدّى الوضع الراهن، ويسعى إلى تغييره.	يتقبّل الوضع الراهن، ويحاول الحفاظ عليه.
يخوض المجازفات ويُشجّعها.	لا يخوض المجازفات.
يركّز على علاقته مع الأشخاص.	يُركّز فقط على تطبيق النظام.
يُشجّع الأشخاص ويُحفّزهم.	يُمارس القيادة التبادلية (الإجرائية).
تمكين المعلمين والإداريين	السيطرة والتحكّم.
يسعى إلى تحقيق أعلى المستويات في الأداء.	يُركّز على تحقيق الحد الأدنى.
يبني ثقافة مدرسية تدعم عملية التغيير.	لا يبني ثقافة مدرسية تدعم عملية التغيير.
يعرف متى يُفوّض الصلاحيات.	يتحكّم بكل المسؤوليات والصلاحيات.

♦ أهمية دور قائد المدرسة في العملية التعليمية:

أظهرت العديد من الدراسات أن قائد المدرسة له تأثير كبير في جميع جوانب المدرسة، وعلى سبيل المثال؛ فإن له تأثيرًا كبيرًا في أداء المعلمين والتحصيل الأكاديمي لجميع الطلاب. كما أن له دورًا مهمًّا في تطوير أداء المدرسة، وإرساء ثقافة

مدرســية صــحية، وفي إحداث التغيير. ويُقدّر تأثير قادة المدارس من التأثير الإجمالي للمدرســـة في تحصـــيل الطلاب بحوالي 25% (Leithwood وآخرون، 2004)؛ وبـذلـك يكون تـأثيرهم في تحصـــيل الطلاب أكبر من تـأثير المعلمين (Branch، Hanushek ، Rivkin، 2012). وعلى الرغم من ذلك، لم يتلّقَ دور قائد المدرســـة الاهتمام الكافي من المشـــاريع التطويرية والإصـــلاحية. كما أن العلاقة بين دور قائد المدرســة وبرامج التربية الخاصــة لم تتلقَ الاهتمام المناســب في الوســط التعليمي السعودي حتى الآن.

وفي السـنوات الأخيرة ازداد عدد الطلاب ذوي الإعاقة الـــمُلتحقين بمدارس التعليم العام بشـــكل كبير، وأدّى التحوّل نحو دمج هؤلاء الطلاب في المدارس العادية إلى تغيير كبير في دور قادة المدارس. وعادة ما يكون مشرف التربية الخاصة في المدرسة المســؤول الأول عن تقديم خدمات التربية الخاصــة، ويتنافى هذا مع ما يذكره خبراء القيادة المدرسية؛ إذ يجب أن يكون قائد المدرسة المسؤول الأول والأخير عن جميع البرامج الـــمُقدّمة داخل المدرســة. وبناء على ذلك، فإن الإشراف على برامج التربية الخاصـة يجب أن يقع على عاتق مدير المدرسـة؛ ولهذا يُتوقّع من مدير المدرسـة أن يتعرّف على مســؤولياته الجديدة تجاه طلاب التربية الخاصـــة. ومع الأســـف؛ فإن العـديـد من قـادة المـدارس غير مؤهلين للقيـام بـأدوارهم الجـديـدة بفعـاليـة (Klofenstine, 2002; Lasky & Karge, 2006).

وتُشير الأبحاث إلى أن العديد من مديري المدارس يفتقرون إلى الإعداد الكافي المُتعلّق بالتربية الخاصة؛ لتلبية هذه الأدوار بفعالية (Klofenstine, 2002; Lasky & Karge, 2006). ويعتمد نجاح برامج دمج طلاب التربية الخاصة أو فشلها إلى حد كبير على مدير المدرسة (Sisson ، 2000). ويواجه مديرو المدارس تحديات كبيرة في قيادة برامج التربية الخاصة؛ بسبب ضعف الإعداد المُقدّم لمديري المدارس فيما يتعلّق بكيفية قيادة برامج التربية الخاصة (Armstrong، 2006؛ Sisson، 2000). وعلى سبيل المثال، فلا يشعر قادة المدارس بأن دمج الطلاب ذوي الإعاقة من الأولويات الضرورية (McLeskey، Waldron، Spooner، Algzzine، 2014).

وبالإضـــافة إلى ذلك؛ فإن مديري المدارس لديهم معرفة محدودة بأنظمة التربية الخاصـــة وقوانينها، وعدم دراية بالممارســـات التعليمية الناجحة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصــة (Lasky & Karge، 2006؛ Roberts & Guerra، 2017؛ Sisson، 2000).

وبسـبب ضـعف إعداد مديري المدارس، فكثيرًا ما يشـتكي معلمو التربية الخاصـة من قلة الدعم الإداري لهم ولبرامج التربية الخاصـــة (Armstrong ، 2006). وهذا ما أكّده Billingsley (2004) بدراســة أجراها على مديري المدارس، الذين أشــاروا إلى أنهم يشـــعرون في بعض الأحيان بأنهم غير مؤهلين لتقديم الدعم والإشراف اللازمين لمعلمي التربية الخاصــة. وكشــف كثير من الدراســات عن أن قادة المدارس لهم تأثير إيجابي في تدريس المعلمين، كما أن لهم تأثيرًا غير مباشر في نتائج تحصـــيل الطلاب

(Heckert,2009؛ Robinson، Lloyd، Rowe، 2008؛ Rowe، 2007)؛ ويوضّح هذا دور قائد المدرسة المهم في العملية التعليمية على المعلمين والطلاب. وفي الوقت الحالي، لا يفرض النظام التعليمي السـعودي على المرشـحين لمنصـب قائد المدرسـة، أو حتى على قائدي المدارس الحاليين أي مقررات دراسـية أو دورات تدريبية لها علاقة بالتربية الخاصـة؛ وبناء عليه يمكن القول: إن قادة المدارس في المملكة العربية السعودية ليس لديهم إلا القليل من المعرفة في أحسن الأحوال حول كيفية قيادة برامج التربية الخاصة، والممارسات والاستراتيجيات الناجحة الـمُتعلّقة بطلاب التربية الخاصة.

وفي هذا السـياق، يوضّـح جاكوبس، وتونسـين، وبيكر (2004) أن من الضرـوري على مدير المدرسة أن يمتلك المعرفة الأساسية عن خدمات التربية الخاصة؛ حتى يكون مؤهلًا للإشراف على برامج التربية الخاصـة بشـكل صـحيح. كما يذكر DiPaola و Walther-Thomas (2003) أن الأبحاث كشـفت عن "أن المديرين الذين يُركّزون على المشكلات التدريسية، ويُقدّمون الدعم الإداري لبرامج التربية الخاصة، ويُوفّرون دورات تدريبية عالية الجودة للمعلمين- غالبًا ما يقود إلى تحسـين وتطوير تحصـيل جميع الطلاب، بما فيهم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة" (ص 9).

♦ دراسات حول دور قائد المدرسة في النظام التعليمي السعودي:

يجب على المعلمين المرشحين تلبية العديد من المتطلبات والمؤهلات ليكونوا قادة المدارس. ينص الدليل التنظيمي لبرامج التربية الخاصـــة (1437هـ) على إن المعلم المرشـح يجب أن يكون على الأقل حاصـل على درجة البكالوريوس في التربية، وأربع ســـنوات من الخبرة كمعلم ولا يقـل عن ســـنتين منها في عمـل وكيـل. المؤهلات المطلوبة لمنصــب وكيل المدرســة هي يجب أن يكون المعلم المرشـــح على الأقل حاصل على درجة البكالوريوس في التربية وأربع سنوات من الخبرة كمعلم.

ومع ذلك ، يوضــح Karim (2014) و Mathis (2010) ، لم تتمكن وزارة التعليم السعودية من ملء جميع المناصب الشاغرة لمنصب قائد المدرسة في المدارس بما يتناســب مع المؤهلات المطلوبة. ويعود ذلك بســبب قلة المعلمين المؤهلين الذين تقدموا بطلب للحصـــول على هذه الوظائف وقلة الحوافز المقدمة لهذه الوظيفة. كما أشـار Karim (2014) إلى أنه قد يكون المعلمين المرشـحين لم يتلقوا اي مقرر دارسي عن القيادة التربوية اثناء فترة إعدادهم في الجامعات، حيث لا تشـــمل جميع الجامعات الســـعودية على مقررات لها علاقة بالقيادة التربوية أو الإدارة المهنية في برامج البكالوريوس. كما يتلقى مديرو المدارس في النظام التعليمي الســـعودي تدريبًا قليلًا، أو قد لا يحصلون على أي تدريب في القيادة المدرســية قبل أن يتولوا مناصبهم كقادة للمدارس (Meemar، 2014).

إضافة إلى ذلك، في الوقت الحالي لا يفرض النظام التعليمي السعودي على المرشحين لمنصب قائد المدرسة، أو حتى على قائدي المدارس الحاليين أي مقررات دراسية أو دورات تدريبية لها علاقة بالتربية الخاصة (Alnasser، 2019). وهذا يتجلى في نتائج العديد من الدراسات التي بينت أن قادة المدارس يفتقرون إلى المعرفة، الإعداد، والتدريب فيما يتعلق في مجال التربية الخاصة (Albagieh، 2018؛ Al-Herz، 2008؛ الحربي، 2016؛ الكثيري،2017؛ الجابري، 2017). أظهرت نتائج دراسة الحربي على أن قادة المدارس اعربوا عن عدم تلقيهم أي تدريب فيما يتعلق بدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. كما أظهرت نتائج دراسة الجابري بإن قادة المدارس بينوا انهم في حاجة ملحة لتلقي تدريبا عن التربية الخاصة. كما أظهرت نتائج دراسة الكثيري أن قادة المدارس لديهم معرفة محدودة عن التشريعات المتعلقة بالتربية الخاصة. إضافة إلى ذلك، أوضحت نتائج دراسة Albagieh على أن قادة المدارس ليهم معرفة قليلة عن أفضل الممارسات والاستراتيجيات الناجحة مع الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة. وبناء عليه يمكن القول: إن قادة المدارس في المملكة العربية السعودية ليس لديهم إلا القليل من المعرفة في أحسن الأحوال حول كيفية قيادة برامج التربية الخاصة، والممارسات والاستراتيجيات الناجحة المُتعلّقة بطلاب التربية الخاصة.

وفي هذا السياق، يوضّح جاكوبس، وتونسين، وبيكر (2004) أن من الضروري على مدير المدرسة أن يمتلك المعرفة الأساسية عن خدمات التربية الخاصة؛ حتى يكون مؤهلًا للإشراف على برامج التربية الخاصة بشكل صحيح. كما يذكر DiPaola و

Walther-Thomas (2003) أن الأبحاث كشفت عن "أن المديرين الذين يُركّزون على المشكلات التدريسية، ويُقدّمون الدعم الإداري لبرامج التربية الخاصة، ويُوفّرون دورات تدريبية عالية الجودة للمعلمين- غالبًا ما يقود إلى تحسين وتطوير تحصيل جميع الطلاب، بما فيهم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة" (ص 9).

كما أن أدوار قائد المدرسة المنصوص عليها في الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة لعام 1437هـ لا تتضمن جوانب مهمة مثل قيادة التغيير. كما تشمل على عدد محدود من الأدوار وغير كافي من ممارسة القيادة التعليمية والقيادة التحويلية تجاة برامج التربية الخاصة. كما يشير Al-Fahili (2009) إلى أن دور مديري المدارس في السعودية فيما يخصّ برامج الدمج لم يُعرف ويُحدّد بشكل جيد.

كما يشير الشخص (1984) إلى أن دور مدير المدرسة في النظام التربوي السعودي إداري فقط ولا يتعلّق بالقيادة؛ لأن النظام التعليمي السعودي بيروقراطي، ومركزي، وتفتقر فيه المدارس إلى الاستقلالية. وفي السياق نفسه، يشير السفيان (2002) إلى أنه بسبب النظام المركزي التقليدي لوزارة التعليم؛ فإن دور المديرين السعوديين يتعلّق بالإدارة أكثر مما يتعلّق بالقيادة، وأن المديرين يفتقرون إلى القدرة على التأثير في التغيير. كما يتلقى مديرو المدارس في النظام التعليمي السعودي تدريبا قليلًا، أو قد لا يحصلون على أي تدريب في القيادة المدرسية قبل أن يتولوا مناصبهم كقادة للمدارس (Meemar، 2014)، إضافة إلى أن مدير المدرسة في النظام التعليمي السعودي ليس له صوت في العديد من المسائل التربوية الحاسمة. وعلى سبيل

المثال، فليس لدى مديري المدارس في النظام التعليم السعودي أي رأي فيما يتعلّق باختيار المعلمين، ونقل الموظفين من أو إلى مدارسهم، أو تطوير المناهج الدراسية، أو اختيار الكتب المدرسية.

وبالإضافة إلى ذلك، فقد أشارت المدرع (2017) إلى أن أسلوب القيادة التبادلية (Transactional Leadership) هو الأسلوب الأكثر استخدامًا من قِبل مديري المدارس السعودية؛ ؛ بسبب الهيكل الهرمي لنظام التعليم. وغالبًا ما يكون دور مدير المدرسة في القيادة التبادلية إداريًّا أكثر من أنه قيادي.

ومن ثمَّ يمكن القول: إن وزارة التعليم - بنظامها الحالي، وسياساتها، وأنظمتها- تُؤكّد أن دور مدير المدرسة إداري فقط، وتحدّ من عمل مدير المدرسة بوصفه قائدًا مدرسيًّا، ويتعارض هذا مع ما يُوصي به خبراء القيادة المدرسية. ومن خلال هذه المعطيات؛ فإنه من غير المستغرب أن تكون مدارسنا غير فعّالة، وغير مهيأة لاستقبال طلاب التربية الخاصة، في ظلّ وجود قادة مدارس غير مُعدّين إعدادًا كافيًّا تحت إشراف الوزارة. وإننا بهذه الحالة نعدُّ طلاب التربية الخاصة للفشل، ثم بعد ذلك نلوم معلمي التربية الخاصة، أو برامج الدمج، أو حتى مدير المدرسة المغلوب على أمره؛ وننسى أن العملية التعليمية منظومة مُعقدة ومُتكاملة، بحيث يجب أن نُطوّر جميع عناصرها؛ حتى نحصل على مُخرجات تعليمية وتربوية عالية المستوى.

ومع أبراز أهمية دور قائد المدرسة في تطوير العملية التعليمية؛ إلا أنه من الملاحظ أن الأنظمة التعليمية في العالم العربي لا تُعطي اهتمامًا بالغًا لدور قائد المدرسة في

عملية تطوير التعليم حتى الآن، والتي تُركّز بشكل أساسي على تطوير المعلم، بصفته محور العملية التعليمية. وقد أكّد العديد من الأبحاث التربوية أهمية أن التطوير التربوي يجب أن يشـــمل قادة المدارس بجانب المعلمين؛ نظرًا لتأثيرهم المهم في تحصـيل جميع الطلاب وأداء مدارســهم ومعلميهم. وقائد المدرســة له دور مهم في بناء ثقافة مدرسية صحية لجميع الطلاب، والمعلمين، وأولياء الأمور.

ومعظم الســياســات التربوية المختصــة بإعداد قادة المدارس وتطويرهم في الوطن العربي لا تتبنّى أحدث نتائج الدراســـات حول مهارات قادة المدارس الفعّالين وســـلوكياتهم، ولا تطلّب من مديري المدارس إظهار كفاءة عالية قبل تعيينه قائدًا للمدرسة؛ وبناء على ذلك ينبغي أن نُعيد النظر في برامج إعداد قادة المدارس، ووضع معايير عالية لرُخص مهنية لقادة المدارس من أجل تطوير العملية التعليمية.

♦ **فجوة بين تشريعات التربية الخاصة والممارسات الفعلية داخل المدارس**

ومع بالغ الأسف ، يشير Al-Jadid (2013) إلى ان القواعد التنظيمية لبرامج التربية الخاصة لا تنفذ بشكل جيد في المدارس السعودية، ولا يتلقى الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة على خدمات التعليم الخاص كما هو مطلوب في هذه اللوائح. وذلك بسبب قلة إدراك قادة المدارس لكيفية تلبية متطلبات هذه القوانين واللوائح إضافة إلى نقص في الموارد اللازمة لتوفير هذه الخدمات للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة. كما يذكر Alnahdi (2014) أنه على الرغم من أن خدمات التربية الخاصة قد زادت بشكل كبير في السنوات الخمس عشرة الأخيرة ، إلا أن جودة

خدمات التربية الخاصة في السعودية لم تتحسن. وعلاوة على ذلك، ينوه القريني (2011) أنه على الرغم من أن هذه القوانين صدرت قبل عقد من الزمان ، إلا أن هناك بعض اللوائح في التشريعات لم يتم تطبيقها وممارستها في الواقع مع الطلاب ذوي الإعاقة. وبالتالي أدى ذلك إلى وجود فجوة بين هذه التشريعات والقوانين وبين التطبيق الفعلي لخدمات التربية الخاصة.

فقد وجد Al-Herz (2008) أن معلمو التربية الخاصة فقط من يتحمل مسؤولية ما يلي: التعرف على الطلاب ذوي الإعاقة ، وتقييم نقاط الضعف والقوة لدى هؤلاء الطلاب، ووضع الأهداف السنوية في البرنامج التربوي الفردي من دون مشاركة فعلية من اعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي بما في ذلك قائد المدرسة ، معلم التعليم العام ، الأسرة ، الأخصائي الاجتماعي ، والطلاب. مثال آخر على هذه الفجوة بين التشريعات والممارسات المتعلقة بالتربية الخاصة ما نصت عليه المادة الرابعة والعشرون من القواعد التنظيمة لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (2001) على أن قائد المدرسة هو المسؤول الأول عن جميع البرامج التربوية في المدرسة بما فيها برامج التربية الخاصة، وما نص عليه الدليل التنظيمي لبرامج التربية الخاصة (2016) على أنه يجب أن يكون كل من قائد المدرسة ووكيلها على دراية بالقيادة التعليمية والاستراتيجيات التعليمية وتقويم التدريس وتطويره. إلا ان الناصر (2019) وجد أن قادة المدارس لا يتحملون كامل المسؤولية عن برامج التربية الخاصة ولا يمارسون القيادة التعليمية تجاه برامج التربية الخاصة، ولا يُراقبون تقدّم التحصيل العلمي للطلاب ذوي الإعاقة ، ولا يقومون بزيارات إلى الصفوف الدراسية المُتعلِّقة ببرامج

التربية الخاصة لمُتابعة طرق التدريس المستخدمة. كما وجد Albagieh (2018)، Alhabshi (2015)، الكثيري (2017) أن قادة المدارس لديهم معرفة محدودة عن التشريعات المتعلقة بالتربية الخاصة والممارسات التعليمية الناجحة.

♦ **اتجاهات قادة المدارس تجاه الطلاب ذوي الإعاقة:**

أصــبح دور مدير المدرســـة عندما تم دمج الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام أكثر تعقيدًا؛ حيث إنه أصــبح مســؤولًا عن الأداء الأكاديمي والســلوكي لجميع الطلاب داخل المدرسة (Lasky,Karge ، 2006).

وتعدُّ الاتجاهات والمعرفة التي يمتلكها قادة المدارس فيما يتعلّق بالدمج، وخصائص الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصـــة، وطرق تدريســـهم؛ لها تأثير كبير في عملية تنفيذ برامج دمج طلاب التربية الخاصة بشكل ناجح. واتجاهات قادة المدارس تجاه الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصـة لها أثر كبير في نجاح تطبيق برامج الدمج، كما أن المعرفة والمعلومات التي يمتلكها مدير المدرســـة عن طلاب التربية الخاصـــة، وكيفية قيادة برامج التربية الخاصـــة - لها أثر كبير في نجاح تنفيذ برامج دمج التربية الخاصــة، ويرجع الســبب في ذلك إلى القرارات التي يصــدرها قائد المدرســة تعتمد - وبشــكل كبير- على القيم والـــــمُعتقدات التي يعتنقها قائد المدرســـة (Williams-Lewis، 2015).

وإضافة إلى ذلك، فإن العديد من الأبحاث في كثير من الدول، مثل: أمريكا، وأستراليا، وإنجلترا؛ أبرزت حقيقة أن قادة المدارس غير مُعدّين إعدادًا كافيًا يُمكّنهم من تلبية

احـــتـــيـــاجـــات الـــطـــلاب ذوي الإعـــاقـــة في تـــلـــك الـــمـــدارس Schaaf,Williamson,Nov؛2017،Roberts,Guerra؛2006،Lasky,Karge) 2015،ak). كما أظهر العديد من الدراســـات أن اتجاهات مديري المدارس تجاه برامج التربية الخاصـــة وطلابها؛ تؤثر في ممارســـات المعلمين، التي بدورها تُؤثر في تـحـصـــيـل الـطـلاب ذوي الإعـاقـة (Barnett,Monda-Amaya، 1998؛ Ball,Green، 2014؛ Horrocks، White، Roberts، 2008؛ Praisner 2003).

ومن الملاحظ أن كثيرًا من قادة المدارس في المدارس الســعودية غير مُعدّين ولا مؤهلين أكاديميًّا لقيادة برامج التربية الخاصــة على الوجه الصــحيح. وهذا الضــعف يؤثر في اتجاهاتهم تجاه الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصـــة؛ ومن ثمَّ فإن هذه الاتجاهات الســـلبية تؤثر في قرارات قادة المدارس وممارســـاتهم تجاه الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد بيّن بيترســـون وديل (2009) أن من المهم للمديرين أن يكون لديهم اتجاهات إيجابية تجاه جميع الطلاب، بما في ذلك الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصـــة؛ لإنشاء ثقافة مدرسية إيجابية. وللأسف، فإن تطوير برامج التربية الخاصة، وتحسين أداء الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لا يكون غالبًا من أولويات قادة المدارس (McLeskey، Waldron، Spooner، Algozzine، 2014).

ودعم قائد المدرســة لبرامج الدمج أحد العوامل المهمة لإنشــاء برامج دمج فعّالة؛ وبناء على ذلك، فقد ذكر ســيلتزر (2011) أنه عندما يتلّقى قائد المدرســة دورات تدريبية مُتعلّقة بالتربية الخاصــة، فســيكون أكثر قدرة على اتخاذ قرارات مناســبة وصحيحة تجاه برامج التربية الخاصة. ويوصي باترسون، ومارشال، وبولينج (2000) بإدراج مقررات دراســية بخصــوص التربية الخاصــة في برامج إعداد قادة المدارس وتدريبهم.

♦ **إعداد قادة المدارس وتدريبهم:**

تعدّ اتجاهات قادة المدارس ومعتقداتهم حول برامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة واحدة من أقوى المؤشرات على ممارســات التدريس الفعّالة في الفصــول الدراســية. ومن ناحية أخرى، يرى Praisner (2003) أن الاتجاهات الإيجابية تجاه طلاب التربية الخاصة مهمة؛ ولكنها لا تكفي لضمان نجاح برامج الدمج، بل يجب أن تكون مصــحوبة بمعرفة كافية عن خصــائص هؤلاء الطلاب، والطرق التدريســية الفعّالة لطلاب التربية الخاصة. ويعتقد مديرو المدارس أن الفائدة المرجوة من دمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصــة؛ هي لاكتســاب مهارات اجتماعية فقط (Avissar، Reiter،Leyser، 2003).

ومن الملاحظ أن معظم قادة المدارس في المدارس الســعودية يفتقرون إلى التدريب والإعداد المهني المطلوب للتعامل مع القضــايا المتعلّقة بطلاب ذوي الإعاقة ، أو للإشراف على برامج التربية الخاصــة، ويتجلّى هذا في قلة أو عدم وجود مُقرّرات

دراسية أو دورات تدريبية تختّص بالتربية الخاصة في برامج إعداد قادة المدارس قبل الخدمة وأثناءها. وإضـافة إلى ذلك، فإن قادة المدارس السـعودية لا يتحمّلون كامل المسؤولية عن برامج التربية الخاصة (الناصر، 2019). وبمعنى آخر، فإنهم يعتقدون أنهم لا يتحملّون جميع المســؤوليات عن برامج التربية الخاصـــة؛ ولذلك فغالبًا ما يتركون هذه المهام لمشرف التربية الخاصة داخل المدرسة. ويتنافى هذا مع ما ينصح به خبراء القيادة المدرسـية، بأن على مدير المدرسـة تحمّل جميع المسـؤوليات عن جميع البرامج داخل المدرســة. وفي السـياق نفســه، يُوصي Black (1990) مديري المدارس بأن يُقدّموا مستوى أعلى من القيادة التعليمية تجاه برامج التربية الخاصة.
واعود و أؤكد أنه على الرغم من أن نجاح برامج دمج طلاب التربية الخاصة أو فشلها يعتمد إلى حد كبير على قائد المدرسة (Sisson ، 2000)، إلا أنه يواجه قادة المدارس تحديات كبيرة في قيادة برامج التربية الخاصة؛ بسبب ضعف الإعداد المُقدّم لمديري المدارس فيما يتعلّق بكيفية قيادة برامج التربية الخاصة (الجابري ، 2017 ؛ الحربي ، 2016 ؛ الناصر ، 2019). على سبيل المثال، لا يشعر قادة المدارس بأن دمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة من الأولويات الضرورية (العبدالجبار، 1999؛ مسعود، 2009). وبالإضافة إلى ذلك؛ فإن مديري المدارس لديهم معرفة محدودة بأنظمة التربية الخاصة وقوانينها، وعدم دراية بالممارسات التعليمية الناجحة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة (Albagieh، 2018؛ Al-Herz، 2008؛ الحربي، 2016؛ الكثيري،2017؛ لجابري، 2017). كما أظهرت الكثير من الأبحاث أن قادة المدارس يفتقرون إلى المعرفة والتدريب المتعلّق بالتربية الخاصة، وقلة متابعتهم

ومشاركتهم في برامج التربية الخاصة (Albagieh، 2018؛ Al-Herz، 2008؛ الحربي، 2016؛ الكثيري،2017؛ الجابري، 2017؛ الناصر، 2019).

ومن الأمور المحبطة أن قائد المدرسـة بمدارسـنا غير مُعدّ، وغير مؤهل للقيام بأدواره؛ بوصفه قائدًا تعليميًّا لبرامج التربية الخاصة، ولا حتى بوصفه قائدًا للتغيير. وهذه المشـكلة ليسـت محصـورة فقط على قادة المدارس في السـعودية؛ بل هي مشكلة مُشتركة في العديد من الأنظمة التعليمية حول العالم، فمثلًا العديد من قادة المدارس في الولايات المتحدة أوضـحوا افتقارهم إلى المعرفة والمهارات اللازمة للقيام بأدوارهم؛ بوصـفهم قادة تعليميين لبرامج التربية الخاصـة (Roberts & Guerra، 2017؛ Schaaf، Williamson & Novak، 2015).

وقد أظهرت نتائج عدة دراسات أُجريت بمختلف البلدان أن معظم مديري المدارس ليس لديهم اتجاهات إيجابية تجاه دمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصـة (Avisar، Reiter، & Leyser، 2003؛ Ball & Green، 2014؛ Horrocks et al.، 2008؛ Praisner، 2003)؛ ومن ثمَّ فمن الطبيعي أن تُؤثّر مثل هذه الاتجاهات السـلبية في ممارسـات مديري المدارس وتعلّم الطلاب وتحصـيلهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

♦ دور قائد المدرسة تجاه برامج التربية الخاصة

أكّد الكثير من الأبحاث أهمية جهود قادة المدارس في إنشـــاء بيئة إيجابية لبرامج الدمج من خلال الدفاع عن حقوق الطلاب ذوي الإعاقة ، والعمل على ضـــمان حصـــول جميع الطلاب على فرص تعلّم عـاليـة الجودة (Hehir & Katzman، 2012؛ .McLeskey et al، 2014 ؛ Riehl، 2000). ومن المهم أن يضـع المدير - بصفته قائدًا للمدرسة- رؤية ورسالة للمدرسة، تحتوي على ما يلي: تعريف مشترك لدمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصـــة، وشـــعور حقيقي بالانتماء، والالتزام بتنفيـذ التغيير، وافتراض الكفـاءة والإمكـانـات عنـد جميع الطلاب (McLeskey وآخرون ، 2014).

وقد وجد Causton وTheoharis (2014م) بعد دراسة أجراها؛ أن المديرين الذين ينجحون في قيادة المدارس الشاملة يقومون بما يلي: وضع رؤية للمدرسة تؤكّد تعلّم جميع الطلاب، وتطوير خطة عمل بمشـاركة الجميع، واسـتخدام الموظفين بطريقة منهجية لتقديم خدمات شـاملة لجميع الطلاب، وإنشـاء وتطوير فرق تعمل بشـكل تعاوني؛ لتلبية احتياجات الطلاب المتنوعة، وتوفير فرص تعلّم للعاملين بالمدرســة بشـــكل مســـتمر (على ســـبيل المثال: دورات تدريبية)، ومراقبة تقديم الخدمات وتعـديلهـا كل عـام، والعمـل على تطوير منـاخ إيجـابي للطلاب وجميع العـاملين بالمدرسة.

وقد وجد الباحثون أن المديرين الذين نجحوا في تطوير المدارس الشـــاملة يؤدون الممارســـات الثلاثة التالية: يُشرِك العاملين بالمدرســـة في وضــع الرؤية، ويُشــجّع المعلمين والعاملين بالمدرســـة على تبني اتجاهات إيجابية، ووضــع توقّعات عالية لجميع الطلاب، ويمارس القيادة المُوزّعة (.Muijs et al، 2010).

وخلص Zapata (2015) بعد دراســـة أجراها إلى أن المكوّنات الأســاســية اللازمة لإنشـــاء مدرســـة شـــاملة، هي: الرؤية، وتطوير المهارات، ووضــع الحوافز، وتوفير الموارد، ووضع خطة العمل. وجميع هذه العناصر تؤدي دورًا رئيسًـا في وضع أساس متين للتعليم الشامل في أي مدرسة.

وبالإضـــافة إلى ذلك، فقد أشـــار Hoppey و McLeskey (2013) إلى أن القيادة الـــمُوزّعة أهم دور للمدير في إنشاء مدرسة فعّالة تشمل جميع الطلاب، بما في ذلك طلاب التربية الخاصة.

وقدّم Hehir وKatzman (2012) سبع توصيات إلى قادة المدارس لإنشاء مدرسة شاملة، وهي:

(أ) إنشاء رؤية شاملة قوية.

(ب) ممارسة القيادة المُوزّعة.

(ج) إنشاء نظام يُمكّن المعلمين من العمل معًا.

(د) إقامة علاقات قوية مع الوالدين والمجتمع.

(هـ) إصلاح طرق التدريس.

(و) دعم التصميم الشامل للتعلّم على مستوى المدرسة (Universal Design for Learning) ومستوى الفصول الدراسية.

وقد كشفت الأبحاث أيضًا عن أن قادة المدارس الذين يُبرزون المشاكل التدريسية، يُقدّمون الدعم الإداري للتربية الخاصة، ويُقدّمون تدريبًا عالي المستوى للمُدرّسين، غالبًا ما يقود إلى نتائج أفضل للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة (Benz ، Lindstrom ، Yovanoff ، 2000 ؛ Gersten ، Keating ، Yovanoff ، Harniss، 2001؛ Klingner et al.، 2001).

وشدّد Barnett وMcCormick (2003) على أهمية أن يقوم قادة المدارس بإشراك المعلمين في عملية صنع القرارات المدرسية. كما أجرى Waldron و Redd (2011) دارسة في مدرسة ابتدائية شاملة، أشارت نتائجها إلى أن وضع رؤية مدرسية تُركّز على تلبية احتياجات جميع الطلاب، وتوفير التطوير المهني للمدرسين؛ تعدُّ مُتطلبات أساسية للممارسات الفعّالة في المدارس الشاملة.

ويرى Waldron ، McLeskey ، وRedd (2011) أن دور القائد تجاه برامج التربية الخاصة ما يلي: بناء رؤية مدرسية مشتركة (بمعنى إشراك المعلمين في كتابة الرؤية) التي تحدّد توجه المدرسة، وتطوير العاملين بالمدرسة، وبناء مناخ وثقافة مدرسية إيجابية، وإدارة التدريس وبرامج التعلّم ومراقبته، وتطوير التدريس والتعلّم وتحسينه، والقيادة المُوزّعة، واستخدام بيانات تحصيل الطلاب لاتخاذ القرارات.

وفي دراســـتين مختلفتين لكل من: Klofenstine (2002) وLashley (2007)؛ كشفت النتائج عن أهمية ممارسة القيادة التعليمية في نجاح برامج التربية الخاصة. وأشـــار Garrison-Wade، Sobel، وFulmer (2007) إلى أهمية أن يُراعي مدير المدرسة النقاط الآتية من أجل أن يقدّم الدعم المناسب لبرامج الدمج:

(أ) أن يكون لديهم معرفة كافية عن التعليم الـــــمُتمايز (differentiation of instruction).

(ب) توفير فرص التطوير المهني للمعلمين.

(ج) العمل بشـــكل متعاون مع المعلمين؛ لتعزيز أفضـــل الممارســـات التدريســـية (Coaching).

(د) تشجيع زيارة المدرسين لبعضهم بعضًا داخل الفصول.

(هـ) طرح أسئلة تسمح للأهل والأسرة بالحصول على إجابات.

ووفقًا Seltzer (2011)، فيجب أن يكون لدى المديرين معرفة كافية بمحتويات البرنامج التربوي الفردي، بما في ذلك: عملية التخطيط لبرنامج التربوي الفردي، والإحالة والتقييم، واجتماعات البرنامج التربوي الفردي، ووثائق البرنامج التربوي الفردي، وقرارات دمج طلاب التربية الخاصة في المكان المناسب له، وكيفية مراجعة البرنامج التربوي الفردي وتنقيحه.

ويرى DiPaola، Tschannen-Moran، وWalther-Thomas (2004) أن دور المدير في توفير برامج تربية خاصـــة فعّالة ينطوي على المهام الخمس التالية: (أ) إيجاد ثقافة مدرســـية إيجابية. (ب) ممارســـة القيادة التعليمية. (ج) نمذجة القيادة

التعاونية. (د) إدارة العمليات المدرســـية. (هـ) بناء علاقات عمل فعّالة، والحفاظ عليها (ص93).

ويمكن تلخيص الدراسـات والتوصـيات الـــمُتعلّقة بدور قادة المدارس نحو برامج التربية الخاصة على النحو التالي: أولًا: يجب على مدير المدرسة وضع رؤية مدرسية مشتركة، بمعنى أن يُشرك العاملين في المدرسة في وضع الرؤية. وبالإضافة إلى ذلك، يجب على مدير المدرســة بناء ثقافة مدرســية إيجابية لجميع الطلاب والمعلمين، وأن يُوفّر فرصًــا تعليمية مســتمرة للمعلمين، من خلال ترشــيح المعلمين لدورات تدريبية بناء على احتياجاتهم، وإتاحة الفرصــة للمعلمين لتبادل الزيارات داخل الصــفوف، وتشــجيع المعلمين على حضــور ندوات ومؤتمرات علمية تُطوّر من مهاراتهم التدريســية والشــخصــية، كما يجب على قائد المدرســة أن يُمارس القيادة التعليمية، والقيادة الـــمُوزّعة، والقيادة التحويلية. ويجب كذلك أن يكون لديه المعرفة الكافية بالاســتراتيجيات التدريســية الناجحة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ حتى يكون قادرًا على أداء مهمته بوصـفه قائدًا تعليميًّا؛ ومن ثمّ تطوير أداء المعلمين داخل المدرسة.

♦ مكوّنات الثقافة المدرسية التي تدعم برامج التربية الخاصة:

لكل مدرسة ثقافة مدرسية خاصة بها، وبعض المدارس لديها ثقافة مدرسية أقوى من غيرها. والثقافة المدرسية لها تأثير كبير في جميع جوانب المدرسة، ويمكن أن تعمل على تعزيز التعلّم، أو قد تعوق عمل المدرسة. وتتعلّق الثقافة المدرسية بكيفية تعامل الأشخاص داخل المدرسة مع بعضهم بعضًا، وكيف يُقدّرون بعضهم، وكيف يعملون ويتعاونون معًا. وتعني الثقافة المدرسية جودة الحياة المدرسية التي يعيشها الطلاب، والعاملون، وأولياء الأمور داخل المدرسة. وأغلب برامج دمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة التي نُفّذت في المدارس السعودية، لم تأخذ باعتبارها ولم تنظر إلى طبيعة الثقافة المدرسية بتلك المدارس.

والعديد من برامج الدمج في المدارس السعودية لم يُكتب لها النجاح؛ وهذا ليس بسبب عدم قدرة الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة على النجاح والتأقلم بالمدرسة، ولكن بسبب وجود ثقافة مدرسية غير صحية، ولا تدعم تعلّم هؤلاء الطلاب. وبمعنى آخر، لم تنجح العديد من برامج دمج طلاب التربية الخاصة في المدارس؛ لأن الثقافة المدرسية لم تكن صحية بما يكفي.

ويواجه الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة العديد من العقبات في مدارس التعليم العام التي تعوق نجاح برامج الدمج، وعلى سبيل المثال، فالكثير من المباني المدرسية ليست مُجهّزة لاستقبال الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أن

كثيرًا من الطلاب والـــمُدرّسـين في التعليم العام ليس لديهم اتجاهات إيجابية تجاه هؤلاء الطلاب.

وتتشكّل شخصية الطالب من خلال الثقافة المحيطة به، كما يميل الطالب إلى التصرّف بطريقة تلائم هذه الثقافة، وتتفق مع معاييره وقيمه. وبمجرد دخول الطالب في ثقافة مدرسية ذات أخلاقيات قوية وفاضلة؛ تصبح تلك الأخلاق من ضمن مبادئه الشخصية. ومن هذا المنطلق، كان واجبًا على قائد المدرسة أن يُسهم في بناء مناخ وثقافة مدرسية إيجابية تدعم جميع الطلاب، وليس فقط الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويمكن أن تكون ثقافة المدرســـة ومناخها داعمًا كبيرًا، أو قد تكون عائقًا لتعلّم الطلاب، خصوصًا لطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة. وأحد أهم التحديات التي تواجه قادة المدارس؛ إنشاء ثقافة مدرسية شاملة تدعم تعلّم جميع الطلاب.

وقد أظهر الكثير من الأبحاث، بما في ذلك الدراسات التي أجراها Armstrong (2006)، و McLeskey، و Waldron (2002)، و Riehl (2000)؛ أن ممارسات مديري المدارس لها تأثير في الثقافة المدرسية وتحصيل جميع الطلاب. وقادة المدارس لهم القدرة والصلاحيات على تمكين فعالية برامج التربية الخاصة وخدماتها أو تثبيطها (Angelides and Antoniou، 2012)؛ ولهذا لا يمكن لبرامج التربية الخاصة أن تنجح بدون دعم قادة المدارس. وإذا كنا مهتمين بتطوير برامج التربية الخاصة، فمن الضروري إيجاد قادة لهم القدرة على فهم وإيجاد ثقافة مدرسية إيجابية

في مدارسهم. ويحتاج قادة المدارس إلى فهم وبناء مناخ وثقافة مدرسية داعمة لطلابهم ومعلميهم؛ لأن الثقافة المدرسية تؤثر في جميع جوانب المدرسة، مثل: فعالية المدرسة، والإنتاجية، والتعاون والتواصل بين المعلمين والطلاب (Deal & Peterson، 2009). ولكي تكون الثقافات المدرسية شاملة وتدعم تعلّم جميع الطلاب؛ يجب أن تؤكّد احترام الآخرين وقبولهم.

ووفقًا لويليامز لويس (2015)، فإن المديرين الأكثر فعالية؛ هم أولئك الذين يُشكّلون ثقافة مدرســية إيجابية، ويتولّون المســؤولية عن جميع الطلاب، ويعدّون أي تحدٍّ يؤثر في أي طالب تحديًا لفريق المدرسة بأكمله. وعلى العكس من ذلك، فإذا لم يقبل المدير المسـؤولية عن طلاب ذوي الاحتياجات الخاصـة؛ فسـوف يعاني المعلمون، ولن تنجح جهود الدمج (Williams-Lewis، 2015).

وتؤثر الثقافة المدرسية في جميع جوانب المدرسة، كما تؤثر في مشاعر الأشخاص وتصرّفاتهم داخل المدرسة (Deal & Peterson، 1999). وقد أشار Booth وAinscow (2002) إلى أهمية الثقافة المدرسية بوصفها أساسًا لتطوير الممارسات التي تدعم التعليم الشامل، كما أكّدوا اهمية تبني قيم مدرسية تدعم التعليم الشامل. ويجب أن تكون هذه القيم مشتركة مع جميع الموظفين والطلاب في المدرسة. ويوصي Dyson، Howes، وRoberts (2002) بأنه عند محاولة تطوير برنامج التربية الخاصة؛ فإنه ينبغي أولًا إيلاء الاهتمام لتطوير ثقافة مدرسية شاملة، يمكن بعدها الانتقال إلى تأسيس قيم شاملة داخل المجتمع المدرسي.

ويعرّف Dyson وآخرون (2002) الثقافة المدرســـية بأنها: المعايير والقيم والطرق المقبولة لعمل الأشــياء في المدارس. كما يشــير Booth وAinscow (2002) إلى أن الثقافة المدرســية الشــاملة هي قلب التحســين المدرسي. ويمكن أن تؤدي الثقافة المدرسية الشاملة إلى إنتاج سياسات وممارسات تخدم جميع الطلاب وتساعدهم على التعلّم.

إن أحد الأدوار المهمة لقائد المدرســة؛ إنشــاء مناخ وثقافة مدرســية إيجابية. وحتى يمكن أن نفهم بشكل واضح ودقيق المقصود بتشكيل مناخ وثقافة مدرسية إيجابية، فقد راجع المؤلف جميع الدراسات والكتب التي استطاع الوصول إليها، الـــمُتعلِّقة بمناخ وثقافة المدرسة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويوضح Booth وAinscow (2002) أن خصائص الثقافة الشاملة هي على النحو التالي: الجميع مرحب بهم، ويساعد الطلاب بعضهم بعضًا، والتعاون بين العاملين بالمدرسة، وموظفو المدرسة والطلاب يتبادلون الاحترام، وهناك تعاون جيد بين العاملين في المدرسة وأولياء الأمور، وتوفّر جميع الموارد الضرورية بشكل مُتاح لجميع المعلمين في المدرسة.

وتوصّـل Zollers وآخرون (2010) إلى أن الثقافة المدرسـية الشـاملة (Inclusive Culture) تتكوّن من ثلاث خصــائص: قائد شــامل (Inclusive Leader)، ورؤية واســـعة للمجتمع المدرسي، وتبني قيم ولغة مشـــتركة. وعلاوة على ذلك، يوصي الباحثون بأنه عند دمج طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة؛ فإنه ينبغي النظر في ثقافة

المدرســـة وفهمها. كما اقترح الباحثون وجود صـــلة بين الدمج الناجح والثقافة المدرسية الإيجابية (.Zollers et al، 2010).

وبالمثل، كشـــفت دراســـة Corbett (1999) عن أن الدمج الناجح كان مرتبطًا بالثقافة المدرســية الإيجابية. كما أشــار Corbett إلى أنه إذا كانت الخطة تهدف إلى دمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصـــة، فمن المهم مراعاة ثقافة المدرســـة. واقترح Pearson (2000) أنه عند دمج طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام؛ فإنه ينبغي النظر في ثقافة المدرسة وفهمها قبل تنفيذ برامج الدمج.

ومن خلال نتائج هذه الدراســات؛ يتبيّن أهمية المناخ والثقافة المدرســية عند دمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصـــة. وهناك العديد من برامج الدمج التي لم يُكتب لها النجاح في المدارس السعودية؛ بسبب المناخ والثقافة المدرسية السلبية. ومن هذا المنطلق، يتحتّم على قائد المدرسة أن يُسهم في بناء مناخ وثقافة مدرسية إيجابية؛ تدعم جميع الطلاب، وليس فقط الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفي دراسة قام بها الناصر (2020) في عشر مدارس بمدينة الرياض؛ توصّلت نتائجها إلى أن معلمي التربية الخاصـــة لديهم اتجاهات أكثر ســـلبية تجاه المناخ والثقافة المدرســية من معلمي التعليم العام. كما توصّـلت الدراســة إلى أن العديد من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة أوضحوا أن المبنى المدرسي غير مهيأ لاستقبال طلاب التربية الخاصة، ولا يوجد بمدارسهم قانون أو برنامج يعنى بخفض التنمّر بين الطلاب. ومن نتائج هذه الدراســة أيضًــا أن معلمي التربية الخاصــة يعتقدون أن قادة

المدارس لا يمتلكون المعرفة والمهارات اللازمة لبناء ثقافة مدرسـية إيجابية. وعلى سـبيل المثال، فإن 80% من معلمي التربية الخاصـة بيّنوا أن الإداريين بالمدرسـة لا يُقدّمون الدعم الكافي للمعلمين لنجاح برامج الدمج، وأن 59% أوضـحوا أن قادة المدارس لا يتابعون التقدم الأكاديمي والسـلوكي للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن الأداء التدريسي لا يعكس رؤية المدرسة ورسالتها. ونستنتج من هذه الدراسة أن المناخ والثقافة المدرسية في تلك المدارس غير صحي للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصـة ومعلميهم، وأن قادة المدارس بالسـعودية يحتاجون إلى مزيد من التدريب والإعداد؛ لبناء ثقافة مدرسية إيجابية.

ويرى Fisher، Sax، و Grove (2000) أن مكوّنات الثقافة المدرسـية الشـاملة تتكوّن مما يلي: المعلمون لديهم رؤية مشـتركة فيما يتعلّق بالدمج، وتوفير الموارد اللازمة للمعلمين والموظفين بالمدرسـة، وتوفير التطوير المهني للمعلمين والإداريين بخصـوص التربية الخاصـة. أما Kugelmass (2006) فيذكر أن الثقافة المدرسـية الإيجابية تتميّز بالخصـائص التالية: (أ) التزام لا يقبل المسـاومة والاعتقاد في تنفيذ الدمج. (ب) يُنظر إلى الاختلافات بين الطلاب والموظفين على أنها مصادر للمدرسة وموارد. (ج) التعاون بين الإداريين والمعلمين بشـكل تفاعلي، والتعاون بين الموظفين والطلاب. (د) اسـتعداد الموظفين للعمل بجدٍّ؛ للحفاظ على الممارسـات التي تدعم الدمج. (هـ) فهم الدمج على أنه مشـكلة اجتماعية. (و) الالتزام بالآراء والأفكار التي تدعم الدمج، المُقدّمة من العاملين في المدرسة والمجتمع.

ووصـــف Kluth (2010) خصـــائص الثقافة المدرســـية التي تدعم برامج التربية الخاصة والتعليم الشامل بما يلي: (أ) رسالة المدرسة تدعم تعلّم جميع الطلاب، بما فيهم طلاب التربية الخاصـة. (ب) توفير الدورات التدريبية التي تعكس فلسـفة دعم جميع الطلاب، بما فيهم طلاب التربية الخاصـة. (ج) فريق قيادة المدرسـة يُشـجّع على الـدمج من خلال المواد المكتوبة، وقرارات التوظيف، وتصـــميم المباني. (د) يلتحق الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصـــة بمدرســـة الحي. (هـ) يتلقّى الطلاب تعليمهم في الفصــول الدراســية مع أقرانهم من العمر نفســه. (و) تقديم التكييفات والتعديلات في المنهج لجميع المتعلمين بحســب حاجة الطالب. (ز) أن يكون لدى الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصـــة الجدول الدراسي نفســـه مثل أقرانهم من الطلاب العاديين. (ح) تنقل المواصـــلات المدرســـية (حافلات المدرســـة) جميع الطلاب؛ بغض النظر عن إعاقتهم. (ط) يستطيع جميع الطلاب استخدام والوصول إلى جميع مرافق المـدرســـة؛ بغض النظر عن حـالـة الإعـاقـة. (ي) يُشـــجّع جميع المعلمين ويُعزّزون مهارات تقرير المصير (Self-Determination).

ومن الاســتراتيجيات التي تدعم إنشـاء ثقافة مدرسـية شـاملة في المدارس؛ اسـتخدام نظام الدعم مُتعدد المسـتويات (MTSS)، أو نظام دعم السـلوك الإيجابي على نطاق المدرسـة (SWBBS) (Williams-Lewis، 2015). وقد أظهر العديد من الدراسـات علاقة بين تحســـين الثقافة المدرســـية وتطبيق نظام الدعم مُتعدد المســـتويات (MTSS)، أو نظـام دعم الســـلوك الإيجـابي على نطـاق المـدرســـة (SWBBS) (Caldarella، Shatzer، Grey، Young، & Young، 2011).

ويهدف نظام الدعم متعدد المستويات إلى تحسين تحصيل الطلاب وسلوكهم على مســتوى المدرســة، ويتضــمّن: المســح، والتدخّل، ومراقبة التقدم (Billingsley، McLeskey، & Crockett، 2014). ويســاعد اســتخدام نظام دعم الســلوك الإيجابي (SWPBS) أو نظام الدعم متعدد المسـتويات (MTSS) – بوصـفه نموذجًا للمدرســة بأكملها- قادة المدارس على إيجاد بيئة آمنة وإيجابية، والحدّ من الســلوكيات غير اللائقة. ونظام دعم الســلوك الإيجابي (SWPBS) نهج إيجابي، واستباقي، ووقائي يستند إلى منظور وقائي؛ بحيث يتم فيه تدريس السلوك الاجتماعي المطلوب والروتين المتبع في المدرســة بشــكل مباشر ورســمي، ثم بعد ذلك تُطبّق أنشطة للطلاب عن هذه السلوكيات، ويتم تعزيزه إيجابيًّا (.Sugai et al، 2012).

ويؤكد نظام دعم الســلوك الإيجابي (SWPBS)، ونظام الدعم متعدد المســتويات (MTSS) التعليم المتمايز، والتعامل مع سلوكيات الطلاب، والاهتمام باحتياجات الطالب الفردية.

التصــور القديم للثقافة المدرســية هو اعتباراها على انها منظومة خطية بمعنى أنها تتكون من وحدات أو عناصر متســلســلة ومنتظمة. ولكن التصــور الحديث للثقافة المدرسية يشدد على أنه يتبغي النظر إليها على انها عبارة عن مجموعة من الوحدات المتداخلة والمتفاعلة بين بعضها، وأي تغير أو تحسن في أحد مكوناتها يؤثر بالضرورة في المكونات الأخرى للثقافة المدرسية.

ويمكن تلخيص نتائج الدراسات الــمُتعلِّقة بالمدارس التي لديها تفافة مدرسية تدعم دمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بما يلي:

- تدعم رسالة المدرسة تعلّم جميع الطلاب، ويشُارك المعلمون والإداريون في وضعها.
- قائد المدرســـة في المدارس التي لديها ثقافة مدرســـية إيجابية؛ يكون دائمًا حاضرًا ومرئيًّا، ولا يكون جالسًا على مكتبه فقط.
- العاملون في المدرسة ملتزمون بقيم مدرسية شاملة، ويؤمنون بتعلّم جميع الطلاب.
- يشترك الجميع في عملية اتخاذ القرارات المدرسية.
- الثقافة المدرســـية الإيجابية الشـــاملة يُطبّق فيها نظام الدعم متعدد المستويات (MTSS)، أو نظام دعم السلوك الإيجابي (SWBBS) على نطاق المدرسة.
- يُوفّر فيهـا التطوير المهني اللازم للمعلمين والإداريين، مثـل: الـدورات التدريبية والندوات والمؤتمرات.
- يتلقّى جميع الطلاب تعليمًا عالي الجودة.

ملخص الفصل الثاني

ناقش هذا الفصـــل أهمية دور قائد المدرســـة ومدى تأثيره الكبير على العملية التعليمية مثل اداء المدرســة وممارســات المعلمين وتحصــيل الطلاب. إضــافة إلى ذلك، تبين لنا في هذا الفصل، أن دور قائد المدرسة في النظام االتربوي السعودي هو دور إداري أكثر من انه دور قيادي. كما أن ادوار قائد المدرســة المنصــوص عليها لا تتضــمن جوانب مهمة مثل قيادة التغيير. كما تشــمل على عدد محدود من الادوار وغير كافي من ممارســة القيادة التعليمية.كما ناقش هذا الفصــل أن قادة المدارس في المدارس الســعودية لا يتلقون الإعداد والتدريب الكافي فيما يتعلق بقيادة برامج التربية الخاصــة.وبالتالي فمن الطبيعي أن يكون لديهم إتجاهات سـلبية تجاة الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة. هذه الاتجاهات السلبية تؤثر على ممارسات وقرارات قائد المدرســـة مما قد توثر ســـلبا على برامج التربية الخاصـــة والطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصـة. كما تطرق هذا الفصـل إلى مراجعة الدارسـات التي تناولت دور قائد المدرســـة تجاة برامج التربية الخاصـــة وتطرق إلى أهمية الثقافة المدرســـية وعلاقتها في نجاح برامج الدمج كما ناقش هذا الفصـل أهمية أن يقوم قائد المدرسـة ببناء ثقافة مدرســية إيجابية لجميع الطلاب بما فيهم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

الفصل الثالث

أنماط القيادة

نمط القيادة التعليمية

نمط القيادة التبادلية (الإجرائية)

القيادة الموزعة

لقيادة التحويلية

القيادة الأخلاقية

أي هذه الأنماط أفضل؟

مدير المدرسة كقائد للتغيير

♦ نمط القيادة التعليمية (Instructional Leadership):

على مدى السنوات الماضية هناك اتفاق متزايد على أن أحد الأدوار الرئيسة لمدير المدرسة؛ يتمثّل في ممارسة القيادة التعليمية. كما أظهر العديد من الدراسات أن نظرية القيادة التعليمية لها تأثير كبير في تحصيل الطلاب، وأداء المعلم، وتعزيز ثقافة مدرسية إيجابية (Bays & Crockett، 2007 ؛ Heckert، 2009 ؛ Lynch، 2012 ؛ Robinson، Lloyd، & Rowe، 2008؛ Rowe، 2007؛ Waldron، McLeskey، Redd, 2011). وعلى سبيل المثال، فقد أجرى Robinson و Lloyd و Rowe (2008) طريقة التحليل البعدي (meta-analysis)؛ للتحقّق من نوع القيادة الذي له أكبر تأثير في تعلّم الطلاب. وحلّل الباحثون (22) دراسة نُشرت بين عامي 1978 و 2006، ووجدوا أن القيادة التعليمية لها تأثير أكبر في نتائج الطلاب من القيادة التحويلية، بمعدل حوالي ثلاث إلى أربع مرات.

ومع أن هناك العديد من التعريفات للقيادة التعليمية؛ لكن لا يوجد تعريف مُوحّد ومتفق عليه من قِبل الباحثين في هذا المجال. وعرّف Leithwood (1994) القيادة التعليمية بأنها: "مجموعة من السلوكيات التي يتم تنفيذها لتؤثر في التدريس بالفصول الدراسية" (ص 24). وأشار Brewer (2001) إلى أن القيادة التعليمية تُركّز في المقام الأول على تحسين عمليات التدريس والتعلّم. وأوضح King (2002)

أن القيادة التعليمية "أي شيء يفعله القادة لتحسين التدريس والتعلّم في مدارسهم" (ص62).

ووفقًا للرابطة الوطنية لمديري المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة (NAESP) (2008)، فمن المهم ألا يركّز المدير فقط على المهام الإدارية للمدرسة؛ بل يجب أيضًا أن يصبح المدير قائدًا تعليميًّا يُسهّل عمليات التعليم والتعلّم. وبالإضافة إلى ذلك، فقد أشار Bryk وآخرون (2010) إلى أن مدير المدرسة - بوصفه قائدًا تعليميًّا- يُتوقّع منه أن يكون خبيرًا في طرق التدريس وكيفية تعلّم الطلاب، ويقضي معظم وقته في الفصول الدراسية؛ لتقييم معلمي الفصول وتقويمهم، ودعم طرق التدريس وتطويرها. وعلى الجانب الآخر، وصف Horng وLoeb (2010) القادة التعليميين بأنهم: مديرو المدارس الذين يُوفّرون فرصًا لنمو المعلمين. كما أوضح مجلس الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة (2004) أن القائد التعليمي الفعّال؛ هو الذي يحرص على ضمان حصول جميع الطلاب ومعلميهم على الدعم والخدمات التي يحتاجون إليها للتعلّم والتطور.

نماذج القيادة التعليمية

هناك عدة نماذج للقيادة التعليمية أُقترحت من قِبل مختلف الدراسات، لعل أشهرها: نموذج هالنجر وميرفي (1985)، ونموذج ميرفي (1990)، ونموذج ويبر (1996). وهذه النماذج الثلاثة للقيادة التعليمية موضحة أدناه.

- **نموذج هالنجر وميرفي (1985م) للقيادة التعليمية:**

يتكوّن نموذج هالنجر وميرفي للقيادة التعليمية من ثلاثة أبعاد:

(أ) تحديد رسالة المدرسة ومهمتها: يتحقّق هذا البُعد من خلال كيفية توصيل المدير لأهداف المدرسة، وكيفية ربط هذه الأهداف بالممارسات اليومية.
(ب) إدارة البرنامج التعليمي: يفحص البُعد الثاني كيفية قيام مدير المدرسة بتنسيق المناهج الدراسية والتدريس داخل المدرسة، من خلال الإشراف على المناهج الدراسية وتقييمها، ومراقبة تقدّم الطلاب.
(ج) بناء مناخ مدرسي إيجابي: يشمل هذا البُعد قدرة المدير على المحافظة على وقت التدريس وحمايته، مثل: التأكد من عدم استدعاء الطلاب أثناء التدريس، ومحاسبة الطلاب المتأخرين والمُتغيّبين عن الدوام المدرسي. كما يشمل توفير التطوير المهني للمعلمين، وأن يكون حاضرًا ومرئيًا وليس فقط في مكتبة، وتقديم الحوافز للمعلمين والطلاب، ووضع معايير تدريسية عالية (Hallinger & Murphy، 1985).

- **نموذج ميرفي (1990م) للقيادة التعليمية:**

عدّل مورفي (1990) نموذج القيادة التعليمية 1985م السابق، واقترح بعض التغييرات بعد مراجعة الأدبيات حول القيادة التعليمية. ويتألف نموذج مورفي من

أربعة أبعاد: (أ) تطوير رسالة المدرسة وأهدافها. (ب) إدارة وظيفة الإنتاج التعليمي. (ج) تطوير مناخ تعلّم إيجابي. (د) بناء بيئة عمل داعمة.

ويقصد ميرفي بالبُعد الثاني في نموذجه (إدارة وظيفة الإنتاج التعليمي) بالمعنى نفسه في النموذج السابق (إدارة البرنامج التعليمي)؛ ولكنه أضاف إليه دور المدير في الإسهام في تجويد عملية التدريس، والمحافظة على وقت التدريس وحمايته. ويتكوّن البُعد الثالث من تطوير مناخ تعلّم إيجابي، ويشمل: وضع معايير عالية وتوقّعات إيجابية لجميع الطلاب والمعلمين، والحفاظ على مستوى عالٍ من الحضور من خلال التفاعل من المعلمين والطلاب أثناء الاستراحات وزيارة الصفوف، وتوفير الحوافز للمعلمين والطلاب، وتوفير فرص التطوير المهني لمنسوبي المدرسة. أما البُعد الرابع فيتمثّل في بناء بيئة عمل داعمة، ويتألّف من العناصر التالية: إنشاء بيئة تعلّم آمنة ومُنظمة، وتوفير الفرص لإشراك جميع الطلاب في الأنشطة المدرسة، ودعم التعاون بين منسوبي المدرسة، والبحث عن موارد خارجية لدعم أهداف المدرسة، وبناء علاقة إيجابية بين المنزل والمدرسة (Murphy، 1990).

- **نموذج ويبر (1996) للقيادة التعليمية:**

بيّن ويبر أن هناك خمسة أبعاد للقيادية التعليمية استمدّها من مراجعته لأدبيات القيادة التربوية. وهذه الأبعاد هي:

1. وضع رسالة للمدرسة: ينبغي على مدير المدرسة إشراك منسوبي المدرسة في وضع رسالتها.

2. إدارة المناهج وطرق التدريس: إدارة المدير للمناهج وطرق التدريس يجب أن تتواءم مع رسالة المدرسة.
3. بناء مناخ تعلّم إيجابي: يتضمّن هذا البُعد اتجاهات جميع منسوبي المدرسة والمجتمع وتوقّعاتهم. ويشــمل هذا البُعد أن يقوم القائد بإيصــال الأهداف المدرســية لمنســوبي المدرســة وللمجتمع عن طريق مناقشــة الأهداف مع المعلمين، والرجوع إلى هذه الأهداف عند اتخاذ القرارات. كما يشمل: حماية الوقت التعليمي، وتقديم التقدير والمكافآت للطلاب والمعلمين الذين تطوّر أداؤهم.
4. مراقبة طرق التدريس داخل الفصــول وتطويرها: يُطوّر القائد التعليمي ويُحسّــن طرق التدريس من خلال الملاحظة داخل الفصــول، وتوفير النمو المهني للمعلمين بناء على احتياجاتهم الفردية.
5. تقييم البرنامج التعليمي: يُشــارك القائد التعليمي في تخطيط فاعلية البرامج التعليمية، وتصميمها، وتنفيذها، وتحليلها.

- **القيادة التعليمية المشتركة:**

ظهرت القيادة التعليمية المشــتركة بســبب الانتقادات التي وُجّهت لنموذج القيادة التعليمية التقليدية، وبسبب العبء الثقيل لقائد المدرسة، وكثرة المهام المُلقاة على عاتقه، وصــعوبة أداء هذه المهام بمفرده. وعلاوة على ذلك؛ فإن التوجّه الهرمي لنموذج القيادة التعليمية التقليدية، وتفرّد قائد المدرســة بالقرارات المدرســية يتعارض مع بعض القيم والممارســات الفعّالة، مثل: تمكين المعلمين والمدرســة

الديمقراطية؛ ولذلك اقترح عدد من الباحثين ضرورة إشراك المعلمين في مهام القيادة التعليمية. ويدعم العديد من نتائج الدراســات فكرة أن القيادة التعليمية تكون أكثر فعالية عندما يتم مشــاركتها بين المعلمين وقادة المدارس. وإضــافة إلى ذلك، فإن Louis و Wahlstrom (2012) يذكران أنه عندما يُشرك قادة المدارس المعلمين في القيادة التعليمية؛ فإن علاقات العمل تكون أقوى، ويكون التحصــيل الأكاديمي للطلاب أعلى. كما يؤكد لامبرت (2002) أن "أيام القائد التعليمي الوحيد في المدرسة قد ولّت، ولم نعد نعتقد أن أحدًا من قادة المدارس يمكن أن يعمل قائدًا تعليميًّا للمدرسة بأكملها دون مشاركة كبيرة من المعلمين الآخرين "(ص 37).

وتشـمل القيادة التعليمية المشـتركة التعاون الفعّال بين قائد المدرسـة والمعلمين في المناهج، والتدريس، والتقويم. وفي هذا النموذج، يســعى قائد المدرســة إلى البحث عن أفكـار المعلمين ورؤاهم وخبراتهم في هـذه المجـالات، ويعمـل مع المعلمين لتحســين أداء المدرســة. ويتقاســم قائد المدرســة والمعلمون المســؤولية لتطوير العاملين بالمدرســة من إداريين ومعلمين، وتطوير المناهج الدراســية، والإشراف على المهام التدريســية؛ وبالتالي فإن المدير ليس القائد التعليمي الوحيد؛ بل "قائد القادة التعليميين".

وعلى عكس المفهوم التقليدي للقيادة التعليمية، فإن القيادة التعليمية المشـــتركة تمكّن المعلمين الإكفاء وتشركهم في تطوير المعلمين. وينوّه Sergiovanni (1991) على أنه إذا كان المعلمون ملتزمين ومبادرين، ويرغبون في تحسـين أداء المدرسـة؛ فإن القيادة التعليمية المشـتركة هي الأنسـب وليسـت القيادة التعليمية التقليدية. وتعتمد

القيادة التعلمية المشـــتركة على خبرات المعلمين المهنية والشـــخصـــية ومدى مشـــاركتهم، والتفاعل مع قائد المدرســـة. وتحدث مشـــاركة المعلمين في القيادة التعليمية المشتركة إما بشكل رسمي (مثل: أن يقوم المعلم الخبير بتدريب المعلمين الجُدد)، أو غير رســـمي (مثل: الزيارات الصـــفية بين المعلمين)؛ ولذلك فالقيادة التعليمية المشتركة لا تعتمد على منصب محدّد.

القيادة التعليمية وبرامج التربية الخاصة:

أوصى العديد من الدراســـات بأن مدير المدرســـة يجب أن يكون قائدًا تعليميًّا قويًّا لبرامج التربية الخاصــة؛ حتى يُكتب لها النجاح (Benson, 1990; Black, 1990; Klofenstine, 2002; Sisson, 2000). وأن مديري المدارس الذين تلقّوا تدريبًا وتأهيلًا كافيًا في مجال التربية الخاصــة؛ كانوا أكثر ممارســـة للقيادة التعليمية لبرامج التربية الخاصة من غيرهم (Frost & Kersten, 2011) .

وفي دراسةأجراها الناصر (2019) عن مدى ممارسة قادة المدارس للقيادة التعليمية تجاه برامج التربية الخاصة في مدارس المملكة؛ أشارت نتائجها إلى أن قادة المدارس الذين شــاركوا في هذه الدراســة بيّنوا أنهم لا يمارســون القيادة التعليمية تجاه برامج التربية الخاصــة. وأشــار معظم المديرين في الدراســة إلى أنهم لا يُشــاركون في تطوير المناهج لطلاب التربية الخاصـــة، ولا يُراقبون تقدّم التحصـــيل العملي للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا يقومون بزيارات إلى الصفوف الدراسية الـــمُتعلّقة ببرامج التربية الخاصة لمُتابعة طرق التدريس المستخدمة.

وتنصّ الأدبيات على أن مدير المدرســـة يجب أن يُمارس القيادة التعليمية بشـــكل قوي؛ حتى تنجح برامج التربية الخاصـة. ويبدو أن برامج التربية الخاصـة في المملكة العربية السعودية تفتقر حاليًا إلى مثل هذه القيادة التعليمية المهنية القوية.

كما أشـارت هذه الدراسـة إلى أن قادة المدارس يفتقرون إلى التدريب اللازم في مجال التربية الخاصـة، وأن جميع المشـاركين في هذه الدراسـة أعربوا عن عدم تلقيهم أي تدريب في آخر ثلاث سنوات بمجال التربية الخاصة، وأنهم لا يتلقّوا أي مقرر دراسي يتعلّق بالتربية الخاصة أثناء دراستهم الجامعية.

كما توصّلت دراسة الناصر إلى أنه بالرغم من أن طلاب الاحتياجات الخاصة مدمجين في مدارس التعليم العام؛ لكنهم في الواقع مفصولون عن نظام التعليم العام، ومعزولون في فصول خاصة. وقائد المدرسة غالبًا لا يتحمّل مسؤولية القيادة تجاه هذه البرامج. والمشرف على برامج التربية الخاصة هو المسؤول عن برامج التربية الخاصة؛ وهو ما يتعارض مع ما يُوصي به خبراء الإدارة المدرسية.

إن قادة المدارس الذين يتمتّعون بدراية الممارسـات التدريسـية الفعّالة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة ومعرفتها؛ أكثر ممارسة للقيادة التعليمية التي تدعم برامج التربية الخاصـة. ولذلك يجب أن يكون قائد المدرسـة مُلمًّا بالاسـتراتيجيات الفعّالة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ حتى يستطيع القيام بدوره على أكمل وجه.
ومن الأمور المحبطة أن العديد من قادة المدارس في النظام التعليمي السعودي ليس لديهم المعرفة الأسـاسـية عن خصـائص طلاب التربية الخاصـة، وطرق تدريسـهم،

ولديهم فهم محدود للقيادة التعليمية الفعّالة التي تدعم برامج التربية الخاصـــة؛ بســـبب ضـــعف إعدادهم وتدريبهم. وقد راجع المؤلف وثيقة الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصـــة لعام 1437هـ لدور قائد المدرســـة تجاه برامج التربية الخاصــة؛ وللأســف فقد وجد أن هناك ادوار محدودة وضــعيفة لمدير المدرســة بوصــفه قائدًا تعليميًّا تجاه برامج الرتبية الخاصـــة في هذه الوثيقة. ومن غير الـــمُستغرب أن كثيرًا من قائدة المدارس لا يُشرفون على برامج التربية الخاصة؛ لأنهم يعتقدون أنها ليســت من مســؤولياتهم؛ مما يؤثر في فعالية هذه البرامج، ويُقلّل من فرص نجاح الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسهم.

♦ نمط القيادة التبادلية (الإجرائية) (Transactional Leadership):

يُعرّف Odumeru و Ogbonna (2013) القيادة التبادلية بأنها: النمط القيادي الذي يُركّز على الإشراف والتنظيم والأداء الجماعي، ويُشـــجّع القائد على الامتثال الســـلوكي من خلال كل من المكافآت والعقوبات. وتكون العلاقة بين القائد والأفراد قائمة على فكرة تبادل منافع ووعود مشـــتركة؛ لتحقيق أهداف المدرســـة. وتعتمد القيادة التبادلية على المكافآت والعقوبات؛ للتحكّم في ســـلوك التابعين؛ ولذا تُطبّق القيادة التبادلية النهج الإداري الذي يُراقب نقاط الضـــعف في البيئة المدرســـية، وتقديم المكافآت؛ للحصـــول على الامتثال الســـلوكي من منســـوبي المدرســـة (Barnett,McCormick، 2004).

وينصـــبّ التركيز في القيـادة التبـادليـة على الإدارة بـدلًا من القيـادة (Friedman، 2004). وفي هذا النمط القيادي ينفرد القائد التبادلي بوضـــع رســـالة المدرســـة، وأهدافها، والأعمال المطلوب إنجازها من قِبل منسوبي المدرسة في مقابل الحصول على المكافآت. ومن خصـــائص القائد التبادلي، أنه يُحدّد مهام منســـوبي المدرســـة ومســـؤولياتهم التي تُســـهم في تحقيق أهداف المدرســـة، ويمنح المكافآت والحوافز لمنسوبي المدرسة لتحقيق هذه الأهداف، ويتجنّب المخاطرة، ويهتم بالـــمُحددات الزمنية للأداء، ويُعالج ما هو موجود بوصـفه وسـيلة للاحتفاظ بالسـيطرة أو التحكّم، ويهتم بتحديد الانحرافات واتخاذ الإجراءات التصـــحيحية (صـــالح والمبيضـــين، 2013).

وتعتمد القيادة التبادلية على بُعدين رئيســـين، وهما: المكافآت الموقفية، والإدارة بالاستثناء. ويُقصد بالبُعد الأول: أن يُحدّد ويتفق القائد على المهام المطلوب عملها من المرؤوســـين، ثم بعد ذلك يتم مكافأة التابع أو مُعاقبته بناء على جوده إدائه وكفاءته. ويُقصد بالبُعد الثاني الإدارة بالاستثناء: تدخُّل مدير المدرسة حين يلاحظ عدم قدرة التابعين على اســـتيفاء المعايير، وخروج مســـار العمل عن المعايير الموضـــوعة. وسُـــميّت بهذا الاســـم؛ لأن إداء التابعين محكوم بمعايير معينة، ولا يتدخّل القائد إلا حين ينخفض هذا الأداء عن المطلوب.

وتســعى القيادة التبادلية لإدارة المبنى المدرسي عبر عملية تبادلية بين قائد المدرســة والمعلمين؛ مما يؤدي إلى بناء ثقافة تبعية (Mette & Scribner، 2014). وأحد

أهم الـــمميزات للقيادة التبادلية أنها تحصل على النتائج بسرعة؛ ولهذا السبب عادة ما يلجأ قادة المدارس إلى استخدام هذا النمط القيادي لتحقيق نتائج قصيرة الأمد؛ نتيجة للضـــغوطات التي يواجهونها؛ على الرغم من أنها لا تدعم التغيير والإصـــلاح داخل المدارس على المدى الطويل. وتُسهم القيادة التبادلية في إحداث تغيير سطحي وليس حقيقي في إداء المدرسة؛ لأنها لا تُركّز على بناء ثقافة مدرسية إيجابية، بل على العكس تُسهم في زيادة التوتر والضغط على المعلمين والطلاب.

كما أن القيادة التبادلية لا تُسهم في تحسين طرق التدريس داخل الصفوف؛ ومن ثمَّ يمكن القول: إن القيادة التبادلية - بوصـــفها تُركّز على جوانب إدارية وفنية فقط- فإنها من الـــمُرجّح أنها لا تُسهم في ديمومة الإصلاح التعليمي والتربوي (Mette & Scribner، 2014). ومع ســـلبيات القيادة التبادلية وأثرها الســـطحي في تحســـين العملية التعليمية؛ لكن أســـلوب القيادة التبادلية الأكثر اســـتخدامًا من قِبل مديري المدارس الســـعودية (المدرع،2017). وهذا بدوره أدّى إلى تكوين مناخ وثقافة مدرسية هشة؛ أثّرت سلبًا في أداء الطلاب والمعلمين.

وحتى نضـــمن نجاح برامج الدمج ومدارس التعليم الشـــامل، فإننا بحاجة إلى قادة مدارس يؤدون أعمالًا أكبر من أدوار القادة التبادليين؛ لأن برامج التربية الخاصـــة والمدارس الشـــاملة تحتاج إلى قادة مدارس قادرين على إحداث التغيير والتأثير في المعلمين، من خلال تحســـين اتجاهاتهم ومعتقداتهم، وزيادة ثقتهم بأنفســـهم. كما يجب أن تكون لهم القدرة على بناء ثقافة مدرسية شاملة تدعم تعلّم جميع الطلاب.

♦ القيادة المُوزّعة (Distributed Leadership):

القيادة الـــمُوزّعة طريقة مختلفة لممارسة القيادة، وعلى النقيض تمامًا من أساليب القيادة الأخرى التي تنهج التنظيم الهرمي للســلطة والقيادة، حيث تســير القيادة من أعلى إلى أسفل down-top. وقد أصبحت عملية القيادة المدرسية أكثر تعقيدًا من أن يقوم بها شــخص واحد؛ لذلك يجب أن يُشــارك فيها العديد من الأشــخاص. ولا تُركّز القيادة الـــمُوزّعة على شخص واحد يقود المدرسة، وإنما تُتيح الفرصة للآخرين في المجتمع المـدرسي أن يتقلّدوا أدوارًا قياديـة (2003 وآخرون Bennet.). ويرى Spillance (2014) أن فكرة إمكانية قيادة الشــخص الواحد قيادة منظمة بفعالية؛ فكرة غير عملية.

ويُعرّف Leithwood وآخرون (1997) القيادة الـــمُوزّعة بأنها: أن يُمارس المعلمون وجميع أعضــاء المدرســة بمختلف مســـتوياتهم ورتبهم عددًا من الأدوار القيادية الرسمية وغير الرسمية. كما يشير Spillane (2006) إلى أن القيادة الـــمُوزّعة لا تعني توزيع أدوار القيادة بشـــكل عشـــوائي، وإنما كيفية توزيع هذه الأدوار بين القادة والأتباع. وفي هذا الصـــدد تُوضّـــح Harris (2003) أن القيادة الـــــمُوزّعة لا تعني بالضرورة أن يكون كل شـخص قائدًا؛ وإنما تفتح الباب أمام احتمالية وجود أسـلوب قيادي يتسّم بقدر أكبر من الديمقراطية والجماعية.

ويرى Leithwood (2006) أن المدير الذي يســتخدم أسـلوب القيادة الـــــمُوزّعة يُشرِك منســوبي المدرســة في أنشــطة مثل: تحديد رســالة المدرســة، ووضــع برامج

التطوير المهني، وإعادة تصـــميم المنظمة، وإدارة التدريس. ويمكن أن يكون لهذه الوظائف القيادية ارتباط بنجاح المجتمع المدرسي. وقد أشـــار Harris وMuijs (2007) إلى أن دور مدير المدرسة في القيادة المُوزّعة كما يلي:

- توزيع مسؤوليات القيادة على نطاق واسع داخل المدرسة.
- مشاركة مسؤولية اتخاذ القرار مع المعلمين.
- أخذ آراء منسوبي المدرسة في الاعتبار.
- منح المعلمين الاستقلال الذاتي.
- توفير فرص النمو المهني للمعلمين.

وقد حدّد ألمور (2000) ثلاثة أبعاد للقيادة الـــمُوزّعة: الرسـالة والأهداف، وثقافة المنظمة، والتشـــارك في المســؤولية. ووفقًا لـــــSpillane (2008) تتكوّن القيادة المُوزّعة من جانبين، وهما:

جانب القيادة مُضاف إليها أشخاص:

ويبيّن هذا الجانب أن قيادة المدرسة وإدارتها يمكن أن يشمل عدة أشخاص.

2. جانب ممارسة القيادة:

ويُعنى هذا الجانب بالتفاعل الذي يحدث بين القادة والأتباع، والسياق الذي يحدث فيه.

ومن مزايا القيادة الـــمُوزّعة: التخفيف من ضـغوط العمل، وأنها تســمح للمعلمين بالمشـاركة في القرار، والشـعور بالعدالة، والحدّ من المركزية، وزيادة الثقة بالمعلمين.

وتعدُّ الثقة أمر ضروري لنجاح القيادة الـــمُوزّعة الفعّالة، إذ إنها ترتبط ارتباطًا وثيقًا مع البيئة المدرسية الإيجابية، وتُعزّز استقلالية المعلم.

وأظهرت عدة أبحاث أن القيادة الـــمُوزّعة قد تُسهم في تطوير أداء المدرسة وزيادة تحصـــيل الطلاب (Brown- Welty & Masunoto ، 2009; Hallinger & Heck، 2009; Silins & Mulford، 2002). وهناك القليل من الأبحاث التي درست القيادة الـمُوزّعة وعلاقتها بطلاب الاحتياجات الخاصة، وعلى سبيل المثال، وجدت دراسة Deppeler (2013) أن القيادة الـمُوزّعة تدعم تطبيق الدعم الشامل وبرامج التربية الخاصة، وتُعزّز بناء بيئة إيجابية.

ويُؤكّد Angelle (2010) أنه عندما يتم استخدام أسلوب القيادة الـمُوزّعة مع نمط القيادة التحويلية؛ فإنه يؤدي إلى تأثير إيجابي في تحصـــيل الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ ولكن في بعض الحالات قد تعمل القيادة الـــمُوزّعة ضد دمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة. وعلى سبيل المثال، فقد تكون المسؤوليات في أيدي قادة يفتقرون إلى الاتجاهات الإيجابية لطلاب الاحتياجات الخاصـــة، أو قد يفتقرون إلى المهارات والخبرات المطلوبة لقيادة التغيير داخل المـدرســـة (Avramidis & Norwich، 2002؛ de Boer، Pijl & Minnaert، 2011). وبالتالي يتعيّن على قائد المدرســة أن يكون حريصًا على عدم وضع كل المســؤولية على معلمين يفتقرون للاتجاهات الإيجابية والمهارات اللازمة؛ لأنه قد يؤدي إلى

فشـل برامج التربية الخاصـة أو مدارس التعليم الشـامل (Armstrong، Miškolci، Spandagou، 2016).

كما يرتبط مفهوم القيادة المُوزّعة بمفهوم قيادة المعلم (Teacher Leadership)، الذي يُعدُّ أيضًا من المفاهيم الحديثة. ويُعرّف Harris (2006) مفهوم قيادة المعلم بأنها: مجموع السـلوكيات والممارسـات القيادية التي تتم بشـكل جماعي، وتسـتند أساسًا على إعادة توزيع المسؤوليات داخل المدرسة، بحيث تشمل المعلمين. وبناء على ذلك؛ ينبغي أن يُشارك المعلمون في تحديد الأدوار التي يرغبون في ممارسـتها ولا تُفرض عليهم.

وقد توصّـل Mullick وآخرون (2012) إلى أن المعلمين والآباء الذين ليس لديهم مناصـب قيادية رسـمية؛ كانوا فعّالين في نجاح تطبيق التعليم الشـامل. وخلص الباحثون إلى أن القيادة الـمُوزّعة كانت عُنصرًا أساسيًّا لنجاح التعليم الشامل والدعم الفعّال للممارسـات الشـاملة. كما أكّدت هذه الدراسـة أهمية ممارسـة قادة المدارس للقيادة المُوزّعة، وإتاحة الفرصة لجميع منسوبي المدرسة للمشاركة في صنع القرار. وتوصّـل Angelides، Savva، Hajisoteriou (2012م) إلى أن معلمي التربيـة الخاصـة كان لهم أثر فعّال في دعم برامج التربية الخاصـة حين طُبّقت القيادة المُوزّعة. وأوصى الباحثون بأن على مديري المدارس توفير الفرصة لجميع المعلمين، بما في ذلك معلمو التربية الخاصـة؛ للمشـاركة في قيادة مدارسـهم؛ لأنه عندما يُوزّع

مديرو المدارس المسؤوليات، ويمارسون القيادة الـمُوزّعة؛ فقد يؤدي ذلك إلى إيجاد ثقافة مدرسية شاملة.

♦ القيادة التحويلية (Transformational Leadership):

تُعدُّ القيادة التحويلية من أبرز أنماط القيادة المعاصرة، وهي واحدة من الأنماط القيادية الأكثر دراسة وبحثًا في القيادة المدرسية، وقد اُقترحت فكرة نظرية القيادة التحويلية بواسطة بيرنز (1978). ويرُكّز هذا النمط من القيادة غالبًا على وضع رؤية مشتركة وتحديد الوجهة، وإعادة هيكلة المنظمة وتنظيمها، وتطوير الموظفين والمناهج الدراسية، وإشراك المجتمع المحلي. ويُعرّف العازمي (1427هـ) القيادة التحويلية بأنها: التي تُركّز على بناء رؤية واضحة، وتؤكّد تشجيع الموظفين وتحفيزهم لتحقيق هذه الرؤية، وتعديل الأنظمة القائمة لتتلاءم مع الرؤية الجديدة، وتوفير النمو المهني للموظفين، وإيجاد بيئة ملائمة للتطوير والإبداع، وتشجيع القدرات الإبداعية.

وتفترض نظرية القيادة التحويلية أن القادة التحويليين يُشجّعون منسوبي المدرسة على الالتزام، والعمل والإنجاز، وتمكينهم من تحقيق ذاتهم، ويُحفّزونهم من خلال وضع رؤية مدرسية جاذبة، واتخاذ القرارات المشتركة، والتعاون الإيجابي.

ويُركّز القادة التحويليون في المدارس على إحداث التغيير وإعادة هيكلة المدرسة، من خلال تحسين الظروف المدرسية؛ ولذلك تُعدّ ممارسة القيادة التحويلية أحد أعمدة إحداث التغيير داخل المدارس. وتحدث القيادة التحويلية التغيير من خلال

وضع رؤية مدرسية جاذبة لمنسوبي المدرسة والمجتمع المحلي، وتبنّي قيم أخلاقية لتغيير الثقافة المدرسية، وتغيير الاتجاهات والافتراضات، وبناء التزام بتحقيق رسالة المدرسة وأهدافها (Friedman ، 2004).

ووفقًا لـ Stewart (2006)؛ فإن القائد التحويلي يُحفّز المعلمين والإداريين على أداء أدوار أعلى مما هو مُتوقّع منهم، وتوجيه اهتمامهم وتحويله لتحقيق رسالة المدرسة. كما يضـيف Stewart أن القائد التحويلي يبني فريقًا، ويضـع توقّعات عالية تتعلّق بالأداء. ويصـف Leithwood (1994م) سـتة أبعاد للقيادة المدرسـية التحويلية، تتضـمّن: تحديد الرؤية وتوضـيحها، وتعزيز قبول الأهداف، وتوفير الدعم الفردي، والتحفيز الفكري، ونمذجة الأدوار بشكل مناسب، وتوقّعات الأداء العالي.

وصـاغ Leithwood و Harris و Hopkins (2008) ثلاثة أبعاد لممارسـات القيادة التحويلية، وهي:

1. بناء الرؤية وتحديد الوجهة: من خلال إشراك منسـوبي المدرسـة في وضـع رؤية مشتركة للمدرسة؛ ومن ثمّ استخدم الأهداف؛ لإلهام منسوبي المدرسة وتحفيزهم، ووضع توقّعات عالية، ومراقبة أدائهم.

2. فهم منسـوبي المدرسـة وتطويرهم: من خلال تطوير قدرات العاملين بالمدرسـة وتحفيزهم، ودعم احتياجاتهم الفردية.

3. إعادة تصـميم المنظمة: عبر بناء ثقافة مدرسـية إيجابية، ودعم التعاون بين المعلمين، وبناء علاقة قوية مع أولياء الأمور، وإدارة النزاعات.

وقد أظهر العديد من الدراســـات أن القيادة التحويلية؛ تؤدي إلى تحســـين أداء المدرسة، وتدعم التغيير داخل المدرسة (Leithwood، 1994؛ Leithwood et al.، 1993؛ Huber & West، 2002؛ Silins، 1994)، وتزيد من تحصـــيل الطلاب (Day, Harris, & Hadfield, 2001; Marks & Printy, 2003; Verona & Young, 2001). كما كشفت عدة دراسات عن أن هناك ارتباطًا وثيقًا بين القيادة التحويلية والثقافة المدرســـية الإيجابية (Barnett & McCormick، Conners، 2001؛ Leithwood & Jantzi، 2000).

أما فيما يخصّ أثر ممارســـة القيادة التحويلية في الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصـــة، فهناك تعارض بين الدراســـات على الرغم من قلتها (Clinton، 2013; Schmidt & Venet، 2012؛ Ingram ، 1997 ; Williams، 2014). وتوصّـــل بعض الباحثين إلى أن نمط القيادة التحويلية الأنســـب والأفضـــل لقيادة مدارس التعليم الشـــامل وبرامج التربية الخاصـــة؛ لأنها تســـاعد على إحداث التغيير داخل المدرسة، وتُسهم في تغيير اتجاهات المعلمين، ورفع مستوى أدائهم، ويتم ذلك عن طريق توجيه جهود المعلمين والإداريين بوضـــع رؤية مدرســـية شـــاملة تدعم تعلّم جميع الطلاب، وبناء قدرات المعلمين والإداريين بالمدرســـة على تلبية احتياجات الطلاب، من خلال برامج التطوير المهني، وبناء ثقافة مدرســـية إيجابية وبيئة عمل تعاونية. وفي الجانب الآخر، كشـــفت بعض الدراســـات عن أن ممارســـة القيادة التحويلية لا تكفي لقيادة مدارس التعليم الشـــامل وتطوير برامج التربية الخاصـــة. وبمعنى آخر، لا يوجد دراســـات كافية لدعم فكرة أن ممارســـة القيادة التحويلية تُؤثّر

إيجابًا في الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصـــة (Webber & Scott، 2008)؛ لأن القيـادة التحويليـة لا تُركّز كثيرًا على تحســـين طرق التـدريس وتطوير منـاهج الطلاب (Leithwood & Hallinger، 1998).

♦ القيادة الأخلاقية:

يُعرّفGoldfarb و Grinberg (2002) القيادة الأخلاقية بأنها: الممارســـات التي تهدف إلى تغيير التصرّفات والأنظمة غير الـــمُنصـفة، من خلال المشـاركة الفعّالة بإعطاء، والمطالبة، والدفاع عن حقوق الطلاب المتأصـــلة في العدالة والمســـاواة والعدل والإنصــاف في الأبعاد: التربوية، والاجتماعية، والاقتصــادية، والشــخصــية. وتعدُّ القيادة الأخلاقية القاعدة الأساسية لبناء ثقافة مدرسية شاملة. وقد ظهر هذا النمط القيادي نتيجة الضغط الكبير على قادة المدارس؛ لتحسـين تحصـيل الطلاب وتطوير مدارســـهم؛ مما أدى إلى التغاضي عن بعض الممارســـات الأخلاقية من قِبل بعضهم؛ ومن ثمَّ لا يمكن أن يثق منسوبو المدرسة وأولياء الأمور في قائد مدرسة غير أخلاقي.

وعندما تُفقد الثقة بقائد المدرســـة؛ فيقلُّ تأثيره في الآخرين، وتقلّ فعالية القيادة. والقادة الأكثر فاعلية؛ غالبًا ما يكون لديهم مبادئ أخلاقية قوية، وشـــعور قوي بتحقيق العدالة الاجتماعية في المجتمع، فهم يعطون أهمية كبيرة للتأكّد من أن جميع الطلاب بالمدرســـة يمرّون بخبرات إيجابية. ويتبنّى قادة المدارس الذين يُمارســـون القيادة الأخلاقية القيم والمعايير التي تدعم تعلمّ جميع الطلاب بلا

اســـتثناء. وعلى قائد المدرســـة أن يتمتّع بصـــفات مثل: الصـــدق والأمانة؛ تجعل منســوبي المدرسـة يثقون به، ويعملون معه لتحقيق أهداف المدرسـة. وتبرز أهمية القيادة الأخلاقية في انعكاســـها على ســـلوكيات المعلمين، ودورها في تعزيز الثقافة المدرسية الإيجابية، ودعم التغيير المدرسي.

وقد طوّر Lashley (2007) نموذجًا للقيادة الأخلاقية في القيادة التربوية. ويُستخدم هذا النموذج لمساعدي قادة المدارس على اتخاذ القرارات، خصوصًا المعقدة منها. ويتكوّن هذا النموذج مما يلي:

1. أخلاقيات العدالة: تتعلّق بالقضـــايا التي لها صـــلة بحقوق الطلاب الفردية والقوانين المُطبّقة.
2. نظرية النقد: تختص بالقضـايا التي لها صـلة بعدم المسـاواة وغياب العدالة في التعليم، بما في ذلك تعليم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعليم الطلاب المحرومين اجتماعيًا.
3. أخلاقيات الرعاية والوصـــاية: تركّز على قضـــايا مثل: القيم، والثقة، والاهتمام، والعناية، وعواقب القرارات.
4. أخلاقيات المهنة.

يمكن لقائد المدرســـة أن يرجع إلى هذا النموذج عند اتخاذ قرارات مصـــيرية تتعلّق بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وعلى سبيل المثال، فقد يُستخدم هذا النموذج عند إصـدار قرار درجة دمج الطالب (فصـل خاص في الصـف العادي، ودمج جزئي).

ويمكن اســتخدام هذا النموذج عند اتخاذ قرارات التكييف والتعديل في المنهاج والاختبارات لطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

♦ أي من هذه الأنماط القيادية أفضل؟

على الرغم من تعدّد أنماط القيادة المدرسـية في السـنوات الماضـية؛ لكن الأنماط القيادية الأكثر شـيوعًا في أدبيات القيادة المدرسـية تتمثّل في: القيادة التعليمية، والقيادة التحويلية. ويتصـف نمط القيادة التعليمية بأنه يعمل بطريقة موجّهة من أعلى إلى أسـفل، ويُشـدّد بشـكل أسـاسي على دور قائد المدرسـة في تنسـيق المناهج وتطويرها، والإشراف المباشر على طرق التدريس داخل المدرسـة. وفي المقابل تتميّز القيادة التحويلية بأنها تُركّز على نهج أسـفل إلى أعلى، وتُؤكّد دور قائد المدرسـة في بناء رؤية مدرسـية مشـتركة، وتحفيز التغيير، ورفع مسـتوى الالتزام لدى منسـوبي المدرسة، وتمكينهم ومساعدتهم على الوصول إلى أقصى طاقاتهم.

وبسـبب التعارض بين الدراسـات في تحديد أفضـل الممارسـات القيادية لقيادة المدارس؛ فقد اقترح بعض الباحثين أنماطًا قيادية أخرى تمزج بين القيادة التعليمية، والتحويلية، والـمُوزّعة. وعلى سبيل المثال، توصّلMarks و Printy's (2003) إلى أنه عندما تُمزج قيادة تعليمية مشـتركة مع القيادة التحويلية؛ فإن تحصـيل الطلاب يرتفع، ويتحسّـن أداء المدرسـة. وأشـار الباحثان إلى أن ممارسـة القيادة التعليمية أو التحويلية بمفردها لا يكفي لتطوير أداء المدرسـة؛ بل يجب المزج بينهما. ويُقصـد

بالقيادة التعليمية المشــتركة: التعاون بين قائد المدرســة والمعلمين حول التدريس، والمناهج الدراســية، والتقييم. بمعنى أن يشــترك المدير والمدرســون في تحمّل المسؤوليات الــمُتعلِّقة بتطوير منسوبي المدرسة، وتطوير المناهج ، والإشراف على المهام التدريســية. والمدير ليس هو القائد التعليمي الوحيد؛ بل قائد القادة التعليميين. كما يشــير Hallinger (2003) إلى أن المزج بين القيادة التعليمية والتحويلية الأفضل لقيادة المدارس الأمريكية، أما في المدارس السعودية فالوضع مختلف، ونحن بحاجة إلى إجراء دراسات قوية في هذا الموضوع.

ويؤكّد Hallinger (2003) أن القيادة التعليمية تُحدث تغيّرات من الدرجة الأولى في عملية التغيير؛ ويعني هذا أن القائد التعليمي - أي المدير- يســعى إلى التأثير في الظروف التي تُؤثّر بشــكل مباشر في جودة المناهج الدراســية وطرق التدريس الــمُستخدمة للطلاب في الفصول الدراسية (Cuban، 1988). وفي المقابل تسعى القيادة التحويلية إلى إحداث تغيّرات من الدرجة الثانية. وعلى ســبيل المثال، يعمل القادة التحويليون مع الآخرين في المجتمع المدرسي؛ لتحديد الأهداف الشخصية، ثم ربطها بالأهداف المدرسية الأوسع. ويُعتقد أن هذا النهج يزيد من التزام منسوبي المدرسة الذين يحاولون المواءمة بين ما يسعون إلى تحقيقه ورسالة المدرسة.

ويُؤكد Wellerو Weller (2000) أنه لا يوجد نمط قيادي واحد مناســب لجميع الحالات، فالقائد الجيد هو الذي يتلمّس احتياجات مدرسته ويستجيب لها، ويرتب الأولويات بشكل منطقي. وفي هذا الصدد يُشدّد Day ، Gu ، وSammons (2016)

على أن فعالية المدرسـة لا تقوم بشـكل أسـاسي على النمط القيادي لقائد المدرسـة؛ بل على فهم قائد المدرســة وتشــخيصــه لاحتياجات المدرســة. وأشــار Marks و Printy's (2003) إلى أن النظر فقط إلى ما يفعله مدير المدرسة بمعزل عن السياق؛ وجهة نظر سـطحية للغاية. مُشـدّدًا على أهمية الأخذ بالاعتبار السـياق الذي يحدث فيه هذه الممارسات القيادية.

وينبغي على قائد المدرسة أن يفهم السياق المدرسي؛ حتى يستطيع أن يقود المدرسة إلى النتائج المرغوبة. ومن الأمثلة على الســياق المدرسي التي تهم قائد المدرســة: الثقافة المدرسـية الحالية، والهيكل التنظيمي للمدرسـة، وخلفية الطلاب الاجتماعية والتعليمية، وحجم المـدرســـة، والموارد المـاليـة، وخبرة المعلمين، ونوع المجتمع. والقيادة عملية تبادلية، وليست عملية في اتجاه واحد يؤثر فيها على الآخرين. ويجب أن يستجيب القادة للاحتياجات الــمُتغيرة للسياق المدرسي، كما يوضح Hallinger (2003) أنه عند اختيار النمط القيادي للمدرسة؛ لا بدّ من مُراعاة احتياجات السياق المدرسي، فالمدارس التي أداؤها منخفض وغير فعّال؛ يُنصـح فيها باسـتخدام أنماط قيادة موجّهة من أعلى إلى أســفل، مثل القيادة التعليمية؛ حتى تكون قادرة على المضي إلى الاتجاه الصحيح.

♦ قائد المدرسة بوصفه قائدًا للتغيير:

إن قادة اليوم - بغضّ النظر عن مجالاتهم- مُلزمون بالإعداد لقيادة التغيير، وفهم عملية التغيير وطبيعته، وتوفير الدعم المطلوب للمشاركين في التغيير؛ حتى يُكتب لهم النجاح. ويعدُّ قائد المدرسة محورًا أساسيًّا لعملية التغيير داخل المدرسة؛ نظرًا لقربه من الفصول الدراسية، وقدرته على تغيير الثقافة المدرسية وبيئة العمل. وبما أن التغيير أمر حتمي داخل المدارس؛ فمن المتوقّع أن يتمتّع قائد المدرسة بالمهارات اللازمة لإحداث عملية التغيير، وأن يعدُّ كل شخص في المدرسة عميلًا للتغير. ويُتوقّع من قائد المدرسة أن يحمي المدرسة من التغيير غير المرغوب فيه أو غير المخطط له. وتتغيّر المدراس بشكل أكثر فاعلية عندما يؤدي قادة المدارس أدوارًا فاعلة لقيادة التطوّر داخل المدارس. وغالبًا ما يُحدث التغيير الخوف في الناس، ويُولّد الصراع والارتباك، وعدم الاستقرار داخل المنظمة.

وقد عرّف Marzano (2005) قائد التغيير بأنه: القائد الذي يتحدّى الوضع الراهن، ويسعى إلى تغييره، ولا يخشى أن يخوض المخاطر والمجازفات من أجل تغيير الوضع الحالي. ويرى فولان ومايلز (1992) أن من الصعب فرض عملية التغيير على منسوبي المدرسة؛ ولذلك فمن الضروري إشراك المعلمين والإداريين، وحتى أولياء الأمور في عملية التخطيط والتنفيذ للتغيير التعليمي بقدر الإمكان؛ لضمان نجاح هذه العملية. وكلما زاد عدد المشاركين منذ بداية عملية التغيير؛ ازداد قبولهم له؛ لأنهم يشعرون بأن لديهم بعض التأثير في اتجاه التغيير (Evans،1993). وعندما يشترك المعلمون

وأولياء الأمور في عملية صـنع القرارات المدرسـية؛ فإنهم يشـعرون بأنهم جزء من القرارات التي يتم اتخاذها.

ويجب على قائد التغيير أن يضـع رؤية مشـتركة للمدرسـة، سـواء كانت هذه الرؤية واضـحة أو مبهمة؛ لأنها ستؤثّر في أداء المدرسـة بالسـلب أو الإيجاب. ويشـير خليل (1982) أيضًـا إلى أن المدير – بوصـفه قائدًا للتغيير- يجب أن يكون لديه رؤية، بالإضافة إلى فهمه لعملية التغيير التعليمي كيف تتم في المدارس.

وقائد المدرسـة - بصـفته قائدًا للتغيير- عليه أن يفهم أن التغيير التعليمي عملية معقدة، ومسـتمرة لا تنتهي، وتحتاج إلى وقت، كما أنه عملية غير خطية. بمعنى أن التغيير قد يحتوي على مشـكلات لا يمكن التنبؤ بها، ولا حتى التحكّم بها (Fullan، Miles، 1992). ويفسّر فولان تعقيد عملية التغيير في المدارس من خلال صـعوبة معرفة مُتغيرات عملية التغيير وتحديدها. ويضـيف أنه لا يمكن لأحد معرفة جميع الـمُتغيرات لعملية التغيير التعليمي؛ لأنها لا تعتمد على السـبب والنتيجة؛ ولذلك كانت عملية التغيير في التربية عملية مُعقّدة، وغير خطية، ومن الصـعب التنبؤ بنتائجها.

ويُؤكّد فولان أنه عندما يكون قائد المدرسـة ماهرًا في عملية التغيير، وأن يكون لديه غاية أخلاقية (أهداف نبيلة)؛ فإنه سـيحدث أثرًا كبيرًا في حياة الطلاب. كما توصّـل Greenfield (1995) إلى أن مديري المدارس الذين نجحوا في قيادة التغيير قاموا بالأدوار التالية:

1. ينظرون إلى المعلمين على أنهم عملاء للتغيير، وليس هدفًا للتغيير، كما يُظهرون الثقة المتبادلة.
2. لديهم رؤية وأهداف مشتركة تُركّز على احتياجات الطلاب.
3. يُوفّرون برامج النمو المهني لمنسوبي المدرسة وفقًا لاحتياجاتهم الفردية، التي تتواءم مع رؤية المدرسة.
4. يخوضون المجازفات.
5. يُوفّرون الوقت الكافي للمعلمين والإداريين؛ حتى يكتشفوا ما الاستراتيجيات الناجحة، كما يُوفّرون المُحفّزات والتحفيز اللازم لهم.

وعلى قائد المدرسة أن يكون قدوة حسنة ومثالًا حيًّا لمنسوبي المدرسة؛ لأن تصرّفات قائد المدرسة تحمل رسالة حول ما إذا كان التغيير يستحق العناء؛ وبالتالي يلقى الدعم من المعلمين (Berman، McLaughlin، 1977). ويتصف قائد التغيير بأنه يُشرِك الآخرين في تحمّل المسؤوليات المدرسية، كما يستمع إلى وجهات نظر المعلمين وردود أفعالهم، ويسعى إلى فهم وجهات نظر الآخرين؛ لفهم الأوضاع الحالية وتقييمها.

ويتمثّل دور المدير - بوصفه قائدًا للتغيير في العمل مع المعلمين- في تعزيز الأهداف المشتركة، وتعزيز التعاون بين المدرسين، وتعلّم الطلاب، واكتساب فهم واضح لما تُمثّله المدرسة، وتدريب المعلمين على التفكير المستقل، والاستعداد للمجازفة. ومن صفات قائد التغيير: أنه يسمح للمعلمين والإداريين ويُشجّعهم على خوض

المجازفات (Risk-Taking)، ويكون ذلك من خلال تقديم الاحترام والتقدير لآراء المعلمين ومحاولاتهم، ويسمح لهم بالحديث من دون خوف من العواقب؛ لأنه من المهم أن يشعروا بالحرية؛ حتى يمكنهم السعي والمحاولة لمواجهة المشاكل التي يصعب حلها. كما يمكن أن يجعل المعلمين يشعرون بالتقدير؛ نظرًا للصعوبات التي يواجهونها أثناء عملية التغيير، ويُفهمهم أنها رِدّة فعل طبيعية لهذه العملية (Fullan، 1993). كما يُنوّه Henderson (1992) على أنه يجب مكافأة المعلمين أو الإداريين الذين يقومون بالمجازفة وتحمّل المخاطر أثناء عملية التغيير. وخوض المجازفة أحد المهارات الضرورية لعملية التغيير التعليمي؛ ولكن - وبكل أسف- لا يعدّ خوض المجازفة أحد العناصر المُشجّعة على إدراجه في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم.

ويتصف قائد التغيير بأنه يفهم الثقافة المدرسية الحالية لمدرسته، ويبني ثقافة مدرسية صحية. إن ثقافة المدرسة الصحية تُعزّز خوض المجازفة، وتُشجّع على تبني جهود الإصلاح. وبشكل عام، يكون الناس أكثر استعدادًا للتغيير في بيئة آمنة. ويشير فولان (1991) إلى أن الإصلاح الجدي للمدرسة يجب أن يشمل تغيير ثقافة المدرسة. وإذا لم يقم المدير بقيادة هذه التغييرات في ثقافة المدرسة، أو تركها للآخرين؛ فإن هذا يعني أن التغيير لن يحدث.

ويعتقد Thurston وTucker-Ladd (1992) أن قادة التغيير هم الذين يمارسون القيادة التحويلية، ويبنون علاقات إيجابية مع منسوبي المدرسة؛ لإلهامهم بقبول

وتحقيق أهداف ذات مستوى أعلى، ولها قيمة بالمجتمع. وعندما يراقب قادة المدارس وتيرة التغيير، وصياغة الخيارات على نطاق أوسع، ويُقدّمون مزيدًا من التوجيه؛ عندها يبدأ المعلمون في الاستجابة بثقة أكبر (Evans ، 1993). ويجب على قائد التغيير أن يُقيّم عملية التغيير باستمرار؛ لإجراء التعديلات اللازمة. وقد بيّن فولان ومايلز (1992) أن مراقبة عملية التغيير لا تقلُّ أهمية عن قياس النتائج؛ لأن مراقبة التغيير قد تُوفّر معلومات عن عملية التغيير.

وعندما يرُكّز قائد المدرسة على ما يتم عمله ويبني عليه؛ فإنه في هذه الحالة يُخرج أفضل طاقات، وسلوكيات، واتجاهات، وإبداع العاملين بالمدرسة (Oakley، 1995). وبمعنى آخر، فعندما يُركّز قائد المدرسة على ما يجري بشكل جيد بدلًا من التركيز على ما يحدث بشكل خاطئ، فمن المرجح أن يُسهم منسوبو المدرسة وأولياء الأمور في عملية التغيير بشكل أكبر.

ولأن التغيير التعليمي يعتمد على المعلمين وما يقومون به، فمن الضروري توفير الفرصة لهم للقيادة، وأن يتم تبني أفكارهم. كما تشير الأبحاث الحديثة إلى أن قيادة المعلمين (Teacher Leadership) عنصر أساسي في قيادة التغيير بالأنظمة المدرسية. وقيادة المعلم تسمح للمعلم أن يكون عميلًا للتغير، وهي واحدة من أهم القوى لإحداث التغيير التربوي (Fullan، 1991).

والمعلمون الذين يعملون عملاء للتغير؛ يجب أن يتساءلوا بشكل دائم عن الممارسات التي يقومون بها؛ ومن ثمَّ تعديل هذه الممارسات لتلبية احتياجات

الطلاب المتنوعة. والمعلمون الذين يعملون عملاء للتغير لديهم فرصة لتقديم مساهمات شخصية في رؤية المدرسة المشتركة، وفي المشاركة بالأنشطة المهنية في المدرسة. ويجب أن يدرك قائد المدرسة أن كل شخص في المدرسة عميل للتغيير، وينتظر فقط إطلاق العنان له.

وإضافة إلى ذلك، فيجب أن يُعطي قائد المدرسة الوقت الكافي للمعلمين أثناء عملية التغيير ليجرّبوا الطرق الجديدة؛ لأنه حتى أفضل المعلمين من المحتمل أن يتعرّض للاحتراق النفسي_ عندما يعمل تحت هذه الظروف. وعندما يحدث التغيير بشكل سريع؛ فإنه قد يُسبّب كثيرًا من الإجهاد والقلق لمنسوبي المدرسة؛ وبالتالي يعوق عملية التغيير.

وبرامج النمو المهني لمنسوبي المدرسة لها دور رئيس في نجاح عملية التغيير التعليمي، ويجب أن تُصمّم لتُلبي الاحتياجات الفردية للمعلمين والإداريين؛ حتى يمكن أن تنجح عملية التغيير. ويجب أن يُقدّم مدير المدرسة – بوصفه قائدًا للتغيير- محفّزات ومكافآت تُشجّع منسوبي المدرسة على المشاركة في عملية التغيير، ويمكن أن تكون أشياء مثل: التقدير، وامتيازات خاصة بهم، أو زيادة في الأجور (Merchant، Thurston، Tucker-Ladd، 1992).

كما يجب أن يفهم قائد المدرسة - بصفته قائدًا للتغيير- أن مقاومة التغيير من قِبل العاملين بالمدرسة؛ هي استجابة طبيعية للتغير (Fullan، 1993)، خصوصًا أن

معظم المعلمين قد جرّبوا الكثير من الإصـــلاحات التعليمية غير الناجحة؛ ولذلك ينبغي على قائد المدرسة أن يُقدّم الدعم والمساندة لجميع المعلمين.

ويشـــمل التغيير ضرورة أن يقوم قائد المدرســـة ببناء الثقة بينه وبين المعلمين والإداريين (Schneider ، 2002). ويُشـــدّد فولان (2002) على أهمية مشـــاركة المعلومـات مع المعلمين، والإداريين، وأوليـاء الأمور عن مشروع التغيير المنفـذ. ومشـاركة المعلومات مع منسـوبي المدرسـة وأولياء الأمور في كل خطوة من خطوات التغيير؛ تُسهّل من عملية إحداث التغيير وتحقيقه.



شكل (1): ملخص أدوار قائد المدرسة بصفته قائدًا للتغير.

ملخص الفصل الثالث

ناقش الفصــل الثاني عدة أنماط من القيادة مثل القيادة التعليمية، والقيادة التحويلية، والقيادة الموزعة، والقيادة التبادلية. وأوضــحت الدراســات الحديثة أن المزج بين القيادة التعليمية والقيادة التحويلية والقيادة الموزعة هي أفضــل الطرق لتحسين اداء المدرسة مع أهمية مراعاة السياق المدرسي. وعلى الرغم من ذلك، فإن النمط السائد في المدارس السعودية هو القيادة التبادلية. وهذا بدوره لا يؤثر سلبا على برامج التربية الخاصة وحسب بل يؤثر أيضا على اداء المدرسة واداء المعلمين وتحصــيل الطلاب. كما أوضــح هذا الفصــل أن قادة المدارس لديهم فهم محدود للقيادة التعليمية في مجال التربية الخاصة بسبب ضعف التأهيل والتدريب. إضافة إلى ذلك، ناقش هذا الفصل أدوار مدير المدرسة كقائد للتغيير.

الفصل الرابع

نظريات ونماذج قيادة التغيير

تعريف التغيير

نظرية لوين لإدارة التغيير

التغيير من الدرجة الأولى والتغيير من الدرجة الثانية

نظرية الفوضى

نموذج نوستر للتغير

نموذج كوتر للتغير

نظرية الاصلاح الشامل

التغيير المنظومي

نظرية الثقافة المدرسية

تمهيد

دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العامة؛ يعني حدوث التغيير في هذه المدارس ككل. وقد وصف Mendez-Morse (1992) مديري المدارس بأنهم: "قادة التغيير المدرسي"، وأنه يجب أن تكون لديهم المعرفة والفهم الكامل بكيفية عمل التغيير. كما يُنوّه هوبكنز (2007) على أن القيادة المدرسية لها دور أساسي في نجاح عمليات التغيير المدرسي وإصـــلاحها. وذكر فولان (2007) أن قائد المدرســـة حارس التغيير التعليمي، في إشارة إلى أهمية دور قائد المدرسة في عملية التغيير.

وبناء على ذلك فقادة المدارس لديهم أدوار رئيســـة في تعزيز برامج التربية الخاصـــة ونجاحها. ويستعرض هذا الفصل من الكتاب نظريات التغيير ونماذجه بشكل موجز؛ وذلك لأهمية فهم دور قائد المدرسة في قيادة التغيير المدرسي واستدامته.

تعريف التغيير:

التغيير: هو العملية التي يقوم فيها القائد المدرسي بتحليل حاجة المؤسـسـة للتغيير، ويسـتبعد الأنظمة والإجراءات التي تعمل ضـد التغيير ويزيلها، ويضـع رؤية مشـتركة، ويوجد حاجة مُلحّة إلى التغيير، ويُنفّذ الخطط والأنظمة التي تُمكّن التغيير، ويُعزّز التواصل المفتوح، ويتحدى الوضع الراهن.

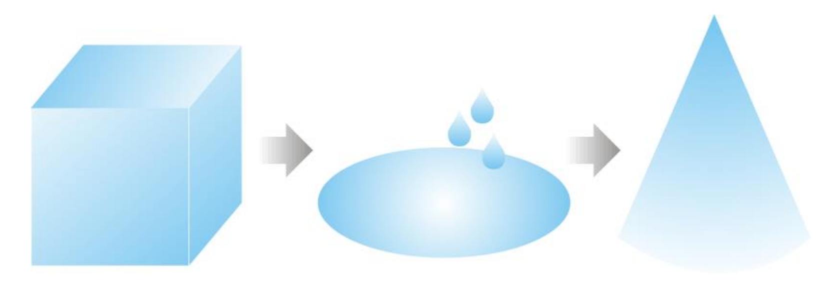
وقائد المدرســـة - بصـــفته قائدًا للتغيير- عليه أن يفهم أن التغيير التعليمي عملية معقدة، ومســـتمرة لا تنتهي، وتحتاج إلى وقت، كما أنه عملية غير خطية؛ بمعنى أنه

قد يحتوي على مشـكلات لا يمكن التنبؤ بها، ولا حتى التحكّم بها (Fullan، Miles، 1992).

نظريات التغيير ونماذجه

♦ نظرية لوين Lewin لإدارة التغيير

قُدّمت هذه النظرية لأول مرة عام 1947م. ويُصوّر لوين إدارة التغيير كما أننا لو لدينا قطعة ثلج مكعبة الشكل، ونريد تحويلها إلى الشكل المخروطي.



وبالتالي فإن المرحلة الأولى من التغيير هي إذابة الجليد؛ حتى نسـتطيع تغيرها، ثم بعد ذلك نقوم بالتغيير وتكوين الشـكل المخروطي، وبعدها في المرحلة الثالثة نُعيد تجميد الشكل المخروطي الجديد. وعليه فتتكوّن نظرية لوين لإدارة التغيير من ثلاث مراحل: إذابة التجمّد، والتغيير، وإعادة التجميد.

1. إذابة التجمّد:

في هذه المرحلة يحدث التحضــير والاســتعداد لعملية التغيير. ويتم في هذه المرحلة تطوير فهم واضــح للحاجة إلى التغيير، وتطوير القادة لتســهيل عملية التغيير، وإعداد الموظفين للالتزام بعملية التغيير، كما تشــمل تحليل الإيجابيات والسلبيات لعملية التغيير المُقترحة.

2. التغيير:

يشــير لوين إلى أن هذه المرحلة أصــعب المراحل، ويجب أن يدرك القادة أن التغيير ليس حدثًا عابرًا؛ ولكنه عملية مســتمرة. ومن المهم أن يُقدّم القادة لموظفيهم قدرًا كبيرًا من المعرفة والدعم في هذا الوقت؛ حتى يكونوا قادرين على فهم عملية التغيير وتنفيذها. وســتكون الأخطاء جزءًا من هذه المرحلة؛ ولذلك فمن المهم أن يُقدّم القادة الدعم. ولإشراك الموظفين بشــكل أكبر في عملية التغيير، يُوصي لوين باســتخدام القدوة الجيدة، وتشــجيع الأفراد على حلّ المشــكلات في مجموعات صــغيرة. كما يُوصي أيضًــا بأهمية أن يُبدي القادة التواصل الفعّال للجميع؛ حتى تتحقّق عملية التغيير المرجوة.

3. إعادة التجميد:

في هذه المرحلة يتحقّق الاســتقرار بعد اكتمال عملية التغيير، ويتم قبولها، وتُصــبح معيارًا لسلوك الموظفين. وقد تستغرق للوصول إلى هذه المرحلة وقتًا طويلًا إلى أن يغيّر كل شخص معتقداته وسلوكه بما يتناسب مع التغيير المطلوب.

♦ التغيير من الدرجة الأولى والثانية:

يؤكّد Marzano، Waters، McNulty (2005) أن التغيير أحد الثوابت في التعليم العام؛ ولذلك اقترحوا نوعين من التغيير، النوع الأول: التغيير التدريجي، أو التغيير من الدرجة الأولى، ويُقصـــد به: تلك التغييرات البســـيطة في النظام التعليمي من خلال حظوات صغيرة. ولا يتطلّب هذا النوع من التغيير معرفة جديدة للمعلمين والإداريين في المدرســـة. أما التغيير من الدرجة الثانية، أو التغيير الجذري؛ فإنه يُقدّم تحوّلًا جذريًّا، ويتطلّب معرفة ومهارات جديدة من المعلمين والإداريين. والتغيير من الدرجة الثانية: هو الجهود التي تُعالج بعمق البنية الـمُعقّدة للمنظمة والتفاعل بين أعضائها. ويقول Cuban (1998): إن فشل الإصلاحات التعليمية السابقة كان بسبب تركيزها على التغيير من الدرجة الأولى. كما أوضـــح مارزانو وآخرون (2005) أن التغيير من الدرجة الأولى يُعالج بشـكل أفضـل المشـاكل المرتبطة بالإدارة اليومية للمدرسـة؛ في حين أن التغيير من الدرجة الثانية يُستخدم لإجراء تغييرات منهجية عميقة.

♦ نظرية الفوضى

تدرس نظرية الفوضى النظام ككل بدلًا من أجزائه المنفصـــلة للنظام. وأول من قدّم هذه النظرية لوريز عام 1993.وقد اكتشـــف هذه النظرية أثناء عمله على مشـــكلة تتعلّق بالطقس، ولاحظ أن التغيير البســـيط على الطقس في مدينة واحدة؛ يمكن أن

يكون له آثار هائلة ومدمرة في مدينة أخرى بعيدة؛ وهذا ما سُمّي بتأثير الفراشة (butterfly effect).

وقد استنتج الباحث أن التغيير - ولو كان صغيرًا جدًّا في أي بيئة- فيمكن أن يُحدث تغيرًا جذريًّا في سلوك النظام على المدى الطويل؛ ولذلك فإن نظرية الفوضى لا تتبّع منهج السبب – النتيجة، وهي تحاول أن تفهم السلوكيات غير المتوقّعة وغير الخطية، وذلك عن طريق إيجاد أنماط محددة من الترتيب داخلَ الفوضى الظاهرة. والفوضى في هذه النظرية تشمل عددًا من الأنشطة التي تبدو في ظاهرها أنها تتصف بالعشوائية؛ ولكنها في الواقع أحداث مترابطة، ونماذج متكررة، وبناء دقيق للتنظيم. ويُقصد بتأثير الفراشة: أن أي تغيير بسيط في المُدخلات؛ يمكن أن يُحدث تغييرًا كبيرًا في مُخرجات النظام التعليمي بأكمله. ويقول Wheatley (2006): إنه في هذا النظام الكوني الفوضوي وغير الخطي؛ قد توجد فروق صغيرة جدًّا من الصعب ملاحظتها؛ ولكنها قد تتضخّم وتحدث نتائج غير متوقّعة تمامًا.

وقد طُبّقت هذه النظرية بنجاح في العلوم الطبيعية، مثل: الكيمياء والفيزياء؛ وبعد ذلك أصبحت هذه النظرية من أكثر النظريات استخدامًا في العلوم الاجتماعية. ويمكن استخدام هذه النظرية في المدارس؛ لارتباطها بالمجال التربوي ومجال التغيير. وقيادة التغيير في النظام التعليمي: عملية معقدة، وديناميكية، وغير خطية؛ بحيث تؤدي التغييرات في جزء واحد من النظام إلى تغييرات غير مقصودة وغير متوقعة في أجزاء أخرى من النظام. ويُفسّر Glickman، Gordon، وRoss-Gordon (2014) مقولة: إن النظام التعليمي معقد؛ لأنه لا يمكن أن نقيس نجاح

المدارس واحتياجاتها بدقة تامة من خلال تحصـــيل الطلاب، أو إجراء الأبحاث. وسـابقًا كان الاعتقاد أن الإصـلاح التعليمي يتحقّق بطريقة خطية، والمحاولة خطوة بخطوة مع تحليل الأسـباب والنتائج. ويشـير Evans (1996) إلى أن هذا الفهم للإصــلاح التعليمي - الطريقة الخطية- السـبب في فشــل معظم جهود التغيير التعليمية.

♦ نموذج نوستر للتغيير

قدّم Knoster (1991) إطارًا نظريًا مفيدًا للتربويين عند محاولة تنفيذ التغيير. وأوضــح الباحث أن هناك خمســة عناصر رئيســة وضرورية لنجاح عملية التغيير التعليمي، وهذه العناصر هي: الرؤية، والمهارات، والحوافز، والموارد، وخطة عمل. وقادة المدارس الذين يضعون في اعتبارهم هذه العناصر الخمسة عند تنفيذ التغيير؛ يُحققون نجاحًا في التأثير في المعلمين وتطبيق التغيير التعليمي. أما عندما تغييب الرؤية عن ســير العمل؛ فيحدث ارتباك في المنظمة. وعندما يفتقد المعلمون أو الإداريون المهارات اللازمة للتغيير والتدريب الكافي؛ فإن القلق يســيطر على أدائهم. إن فهم العناصر الخمسة في عملية التغيير، والنتائج الـمُترتبة على فقدانها؛ يمكن أن يساعد المديرين على قيادة مدارسهم في عملية الإصلاح التعليمي.

تغيير ناجح	=	خطة عمل	موارد	حوافز	مهارات	رؤية
ارتباك	=	خطة عمل	موارد	حوافز	مهارات	
قلق	=	خطة عمل	موارد	حوافز		رؤية
مقاومة التغيير	=	خطة عمل	موارد		مهارات	رؤية
إحباط	=	خطة عمل		حوافز	مهارات	رؤية
بداية خاطئة	=		موارد	حوافز	مهارات	رؤية

شكل (2): العناصر الخمسة اللازمة لعملية التغيير، المُقترحة من نوستر (1991).

♦ نموذج كوتر للتغيير:

يعدُّ نموذج كوتر (Kotter,1995) للتغيير أحد النماذج المشـــهورة، وربما من الأكثر النماذج استخدامًا. ويشير كوتر إلى أنه لا يوجد منظمة في الوقت الحالي مُحصّنة من التغيير؛ لأن التغيير أصـبح جزءًا من أي منظمة. كما وجد Kotter (2002) أن القادة

الذين نجحوا في قيادة التغيير؛ كانوا يفهمون عملية التغيير بشـــكل جيد، ويوفّرون المعلومات، والدعم، والوقت اللازم للموظفين لإجراء عملية التغيير.

ويصـــف كوتر ثمانية أخطاء يرتكبها القادة، التي تمنع التغيير قام المؤلف بتكييفها على البيئة المدرسية. وأول هذه الأخطاء: الرضا الـــمُبالغ فيه عن الوضع الحالي؛ مما يؤدي إلى حدوث نوع من التراخي: ويبيّن كوتر أنه لا يمكن للقادة أن يحدثوا التغيير دون إيجاد الإحساس بضرورة التغيير بشكل كافٍ. ولن يحدث التغيير إذا كان منسوبو المدرسة راضين عن حالهم.

والخطأ الثاني: عدم إيجاد ائتلاف وتحالف قوي بشـــكل مناســـب لتوجيه تنفيذ التغيير: يمكن أن يحرز التغيير بعض التقدّم؛ ولكن عـاجلًا أو آجلًا ســـينهـار هـذا التغيير، خصـوصًـا إذا لم يكن هناك فريق يقود هذا التغيير. وسـيسـاعد هذا الفريق على إيجاد الرؤية الصحيحة، وإزالة جميع العقبات.

أما الخطأ الثالث: فالتقليل من قوة الرؤية: تؤدي الرؤية دورًا مهمًّا في عملية التغيير، وتســـاعد على توجيه جهود العاملين بالمدرســـة وإلهامهم. كما تســـاعد الرؤية على توجيه عملية صـنع القرار في المدرســة. وبدون رؤية؛ يمكن أن تكون الجهود عديمة الفائدة وغير متوافقة، وقد تســـتغرق وقتًا طويلاً في تنفيذ المشـــاريع التي تســـير في الاتجاه الخاطئ. والخطأ الرابع: الفشـل في توصـيل الرؤية الجديدة: يمكننا اسـتخدام العديد من طرق التواصـل لتعزيز جهود التغيير، بما في ذلك الاجتماعات والنشرات، ولا شيء يُضعف التغيير أكثر من تصرّفات القادة التي لا تتسق مع رؤية المدرسة.

أما الخطأ الخامس: الفشل في إزالة العقبات (النظام أو الأشخاص) التي تعمل عوائق أمام الرؤية الجديدة: وهذه العقبات تمنع موظفي المدرسة، وتُقوّض عملية التغيير. وهناك نقطة مهمة يحتاج القائد إلى فهمها، وهي أنه كلما زاد عدد الأشخاص الذين شاركوا في التغيير؛ كان التغيير أكثر شمولًا واستدامة.

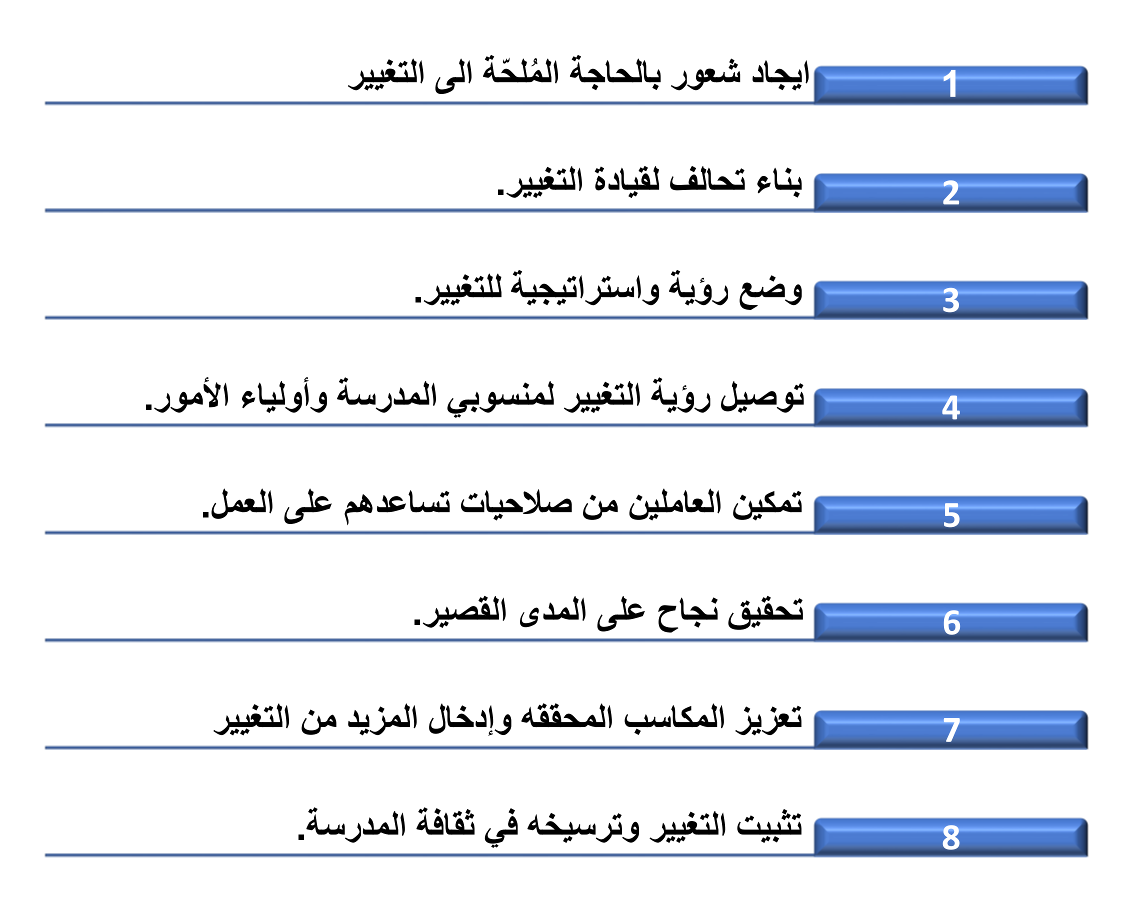
الخطأ السادس: الفشل في تحقيق انتصارات على المدى القصير: يُعدّ تحقيق النجاح المبكر خلال عملية التغيير أمرًا مهمًّا للغاية (Kotter، 1996). وتعدُّ هذه النجاحات الصغيرة مهمة في الحفاظ على معنويات منسوبي المدرسة، وزيادة طاقاتهم وتحفيزهم، وللمحافظة على استمرار التقدم.

الخطأ السابع: إعلان النصر وتحقيق التغيير في وقت مبكر جدًّا: يُحذّر كوتر من إعلان تحقيق التغيير في وقت مبكر خلال عملية التغيير. وقد تستغرق عملية التغيير بأكملها من ثلاث إلى عشر سنوات، وعادة ما تكون الطرق الجديدة هشة وتخضع للتراجع. كما أعرب عن اعتقاده أنه عندما يعلن تحقيق التغيير في وقت مبكر جدًّا؛ فسيفقد العاملون في المدرسة حماسهم، ويتوقّفوا عن العمل نحو الرؤية.

الخطأ الأخير: إهمال ترسيخ التغييرات في ثقافة المدرسة: لإجراء أي تغيير؛ فيجب أن يصبح جزءًا من جوهر ثقافة المدرسة، ويجب أن تظهر القيم التي تبنّتها المدرسة في العمل اليومي.

وقد طوّر كوتر (2002) ثماني استراتيجيات لمساعدة القادة على تحقيق التغيير المنشود في منظماتهم. وهذه الاستراتيجيات هي: بناء تحالفات لقيادة التغيير،

ووضع رؤية واستراتيجية للتغيير، وتوصيل رؤية التغيير لمنسوبي المدرسة وأولياء الأمور، وتمكين العاملين من صلاحيات تساعدهم على العمل، وتحقيق نجاح على المدى القصير، وتعزيز المكاسب المحققة، وتحقيق مزيد من التغيير، وتثبيت التغيير وترسيخه في ثقافة المنظمة.



شكل (3): نموذج كوتر للتغير.

ويُنوّه كوتر في الخطوة الثانية على ضرورة تشـكيل فريق لقيادة التغيير، وتفويضـهم بالصـلاحيات اللازمة. أما في الخطوة الرابعة، فيُشـدّد على اسـتخدام الرؤية بشـكل يومي؛ لاتخاذ القرارات وحلّ المشـكلات, وأن يكون مثالًا حيًّا وفعالًا على تطبيق هذه الرؤية. وفي الخطوة السـادسـة يؤُكّد أهمية تحقيق نجاحات قصيرة الأجل من خلال وضع أهداف قصيرة المدى، تُعزّز هذه النجاحات التغيير، وترفع من الروح المعنوية لدى العاملين بالتغيير، كما تُسهم في تقليل مقاومة التغيير.

♦ التغيير المنظومي (Systemic Change):

هناك العديد من التعريفات للتغيير المنظومي، ولعل التعريف الأكثر شـمولًا: هو التغيير الذي يعمّ جميع أجزاء النظام، مع الأخذ في الاعتبار العلاقات المتبادلة والمترابطة بين هذه الأجزاء (Reigeluth، Garfinkle، 1994). ويُعرّف التغيير المنظومي بأنه: إحداث تغيير في جميع جوانب التنظيم في الوقت نفسـه. وبعبارة أخرى: لكي يحدث التغيير المنظومي؛ فيجب أن نطوّر جميع جوانب النظام في الوقت نفسه.

والتغيير المنظومي: تغيير شـامل، كما أنه يُقرّ بالعلاقات المتبادلة والترابط بين أجزاء هذا النظام. وهناك عدة أنواع من التغيير المنظومي في التعليم، منها: التغيير المنظومي على مسـتوى مدارس الدولة (جميع المدارس التابعة لوزارة التعليم)، والتغيير المنظومي على مسـتوى إدارة التعليم، والتغيير المنظومي على مسـتوى المدرسة (Squire، Reigeluth، 2000). وعلى سبيل المثال، فإذا أردنا أن نُحدث

تغييرًا منظوميًّا في مناهج الطلاب على مســـتوى مدارس الدولة؛ فلا بدّ أن نأخذ في الاعتبار تطوير المعلمين وقادة المدارس، إضافة إلى تطوير برامج إعدادهم وتدريبهم. ووفقًا لـ Fullan (2007) وHopkins (2007)؛ فإن التغيير يجب أن يكون منظوميًّا؛ حتى يمكن أن ينجح ويســـتمر. وأكثر جوانب التغيير المنظومي صـــعوبة: فهم ثقافة المدرسـة وتغييرها. وإضافة إلى ذلك، فقد وجد Waldron و McLeskey (2002) أن قادة المدارس الفعالين في مدارس التعليم الشامل؛ يؤمنون بأن التغيير في المدرسة يجب أن يكون منظوميًّا؛ ولـذلـك يقومون بـإحـداث تغييرات في المدرسة بأكملها (التغيير على مستوى المدرسة). كما يتبنّى قادة المدارس الذين يدعمون برامج التربية الخاصـة ومدارس التعليم الشـامل تطبيق برامج على مسـتوى المدرسـة، مثل: نظام الدعم متعدّد المســـتويات (MTSS) ، ونظام دعم الســـلوك الإيجابي، والتصـــميم الشامل للتعلم (Universal Design for Learning).

ولا يمكن لقادة المدارس معالجة دمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصــــة في المدرسة بعزلهم عن المنظومة التعليمية بشكل منفصل؛ بل يجب أن يكون التغيير منظوميًّا وشــاملًا. وإذا رأى قائد المدرســة أن دمج طلاب التربية الخاصــة مشــكلة تتعلّق بالتربية الخاصــــة فقط؛ فهذا قد يؤدي إلى حدوث إشـــكال كبير في الثقافة المدرســـية، وإحداث شرخ في المنظومة التعليمية. ويُطبّق التغيير المنظومي عندما نحتاج إلى إحداث نقلة نوعية أو تحوّل كبير في النظام؛ وهـذا مـا يحتـاجـه النظـام التعليمي السعودي بشكل صارخ.

♦ الإصلاح المدرسي الشامل:

يرى McLeskey وWaldron (2006) أن تعليم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة لم يُحقّق أي تقدّم خلال الثلاثين سنة الماضية؛ مما يستدعي الحاجة إلى أساليب جديدة لتطوير برامج دمج شاملة. والإصلاح المدرسي الشامل أحد الطرق المُقترحة التي تُوفّر إطارًا يمكن أن يستخدمه قادة المدارس والمعلمون لتطوير برامج دمج شاملة ناجحة. ويركّز الإصلاح المدرسي الشامل على تحسين تحصيل طلاب المدرسة بأكملها، بدلًا من التركيز على مجموعات معينة من الطلاب داخل المدارس، ولا يقتصر على مواضيع معينة، أو برامج، أو طرق تعليمية. كما أن الإصلاح المدرسي الشامل يقوم بالتوفيق بين الطريقتين: التغيير من أعلى إلى أسفل، والتغيير من أسفل إلى أعلى.

ويرى McLeskey و Waldron أن أحد الأسباب الرئيسة التي أدّت إلى عدم إحراز تقدّم في برامج التربية الخاصة؛ أن معظم برامج التربية الخاصة في المدارس طُوّرت على أنها مجرد إضافة إلى المدرسة، وليست جزءًا يتجزّأ من النظام التعليمي أو المدرسي. وهنا يؤكّد الباحث استخدام التغيير المنظومي عند تنفيذ التغيير، أو ما وصفه بالإصلاح المدرسي الشامل. وقد أظهرت الأبحاث المُتعلّقة بالتغيير المدرسي أن مثل هذه البرامج المضافة بدون إحداث تغيير شامل في المنظومة التعليمية؛ تؤدي إلى تغيير سطحي وليس حقيقيًا على النظام التعليمي (Fullan، 2001 ; McLeskey، Waldron، 2002). ويضيف أن التغيير المدرسي الناجح يجب أن

يأخذ بالاعتبار تغيير أدوار قادة المدارس والمعلمين ومســؤولياتهم؛ لأن الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصــة عادة لا يكونون جزءًا من جهود الإصــلاح المدرسي. وقد اقترح McLeskey و Waldron نموذجًا للتغيير المدرسي الشامل.

مبادئ الإصلاح المدرسي الشامل:

لكي ينجح التغيير، فلا بدّ أن يحظى بدعم من الإدارة التعليمية، وقائد المدرســة، وجميع المعلمين؛ ويُشــير هذا إلى ضرورة دعم التغيير من خلال اســتخدام طريقة التغيير من أعلى إلى أسفل، وطريقة التغيير من أسفل إلى أعلى.

يجب تمكين المدارس لإدارة التغيير الخاص بها؛ مما يســمح للمدرســة بأن تُحدث التغيير بناء على نقاط القوة التي لديها. كما يســمح للعاملين بالمدرســة بالمشــاركة بشــكل أكبر في عملية التغيير ودعمه؛ الأمر الذي قد يؤدي إلى نجاح عملية التغيير بشكل أكبر.

الجهود التي تُبذل من أجل تطوير الدمج في المدرسة يجب أن تراعي تطوير المدرسة لجميع الطلاب، وليس فقط الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصــة. وعلاوة على ذلك، فإذا كانت برامج دمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة مجرد إضافة إلى المدرســة، وليســت جزءًا يتجزّأ من النظام المدرسي- فيصــبح الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر تهميشًا، وأكثر عزلة في المدرسة؛ للأن وهذا لأن هذا النهج من التغيير لا يؤدي إلى دمج هذه التغييرات وإدراجها في الثقافة المدرســية؛ وبالتالي

فإنه لن يستمر طويلا. وببساطة، فإن أي تغيير جوهري يتم إجراؤه في المدرسة؛ يؤثر في جميع الطلاب؛ ومن ثمَّ لا يمكن تلبية احتياجات الطلاب المعاقين بشكل منعزل.

يجب أن يتكيّف التغيير بما يتوافق مع احتياجات كل مدرسة على حِدة، ووفقًا لاحتياجات الطلاب وخبرات المعلمين. كما أنه لا يوجد نموذج موحّد لتوجيه التغيير. وبمعنى آخر، أن أي نموذج أو نهج للتغيير يجب أن يخضع لاحتياجات ونقاط القوة في المدرسة المُراد تطبيقه فيها؛ ومن ثمّ يتم تكييف نموذج التغيير عند تنفيذه. وعلى الجانب الآخر، فقد أظهرت عدة دراسات أن الممارسات القائمة على الأدلة في التربية الخاصة التي يتم تقديمها إلى المعلمين، ثم استخدامها في الفصل الدراسي؛ أنها لا تعمل (Fuchs et al.، 1996؛ Fullan، 2001؛ Gersten، Chard، & Baker، 2000)؛ حيث فشل في إدراك الاحتياجات المتنوّعة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، ومدى تعقيد العملية التعليمية (McLeskey،Waldron، 2002).

يجب أن يكون نهج التغيير المُستخدم مبنيًا على ممارسات فعّالة ومُجرّبة.
يجب أن يركّز نهج التغيير في المدرسة على جعل الاختلافات بين الطلاب أمرًا طبيعيًا، وتكييف جميع الأماكن في المدرسة، وإيجاد فصول دراسية شاملة قادرة على استيعاب احتياجات جميع الطلاب.

ومن هذه المبادئ الستة، اقترح McLeskey و Waldron عشر خطوات لتحقيق التغيير نحو برامج تربية خاصة شاملة. ويُنوّه المؤلفون على ضرورة تكييف هذه الخطوات بما يتناسب مع احتياجات كل مدرسة، وهذه الخطوات مُوضّحة أدناه.

ابدأ بمناقشة التغيير المدرسي؛ لاستيعاب جميع الطلاب:

في بداية عملية التغيير شَجِّع المعلمين والإداريين في المدرسة على إجراء مناقشة مفتوحة وكاملة للتعليم المدرسي لجميع الطلاب. والهدف من هذه المناقشة الحصول على الدعم اللازم من هؤلاء المعلمين والإداريين؛ للبدء في عملية التغيير، والشروع في تطوير رؤية مُشتركة للمدرسة.

شكّل فريقًا:

يعمل هذا الفريق على إشراك المعلمين والإداريين في عملية اتخاذ القرارات المدرسية. ويجب على فريق التطوير أن يُنمّي المعارف والمهارات المُتعلّقة بعملية التغيير.

افحص مدرستك:

أحد المهام الأولى للفريق؛ فحص مدرستهم. ومن الضروري أن يفهم أعضاء الفريق جميع المشاكل التي تواجه المدرسة بشكل كامل، وسيعمل هذا الفحص على ضمان حدوث عملية التغيير، وسيُوفّر معلومات عن الموارد المُتاحة، وكيف يمكن استخدامها بشكل أكثر كفاءة وفعالية، كما يعمل على تزويد أصحاب المصلحة بالمعلومات اللازمة؛ لوضع خطة مصمّمة خصيصًا لتلبية احتياجات المجتمع المدرسي بأكمله وتفضيلاته.

فحص المدارس الأخرى:

يُشـــدّد McLeskey و Waldron على أهمية زيارة المعلمين والإداريين لمدارس أخرى نجحت في تطبيق الإصلاح المدرسي الشـامل. وهذه الزيارات لها تأثير كبير في المعلمين والإداريين، وتُعزّز التغيير المدرسي. وتُعطي هذه الزيارات المعلمين صـــورة ذهنية عن الجهود المبذولة لتحقيق التغيير في المدرسـة، وتُسـاعدهم على إدراك أن هذا التغيير ممكن. وتعمل الزيارات المدرســية أيضًــا على منح أعضــاء الفريق أفكارًا حول التغييرات المحتملة التي قد تنجح في مدرســتهم، بالإضــافة إلى التغييرات التي يريدون تجنّبها.

تطوير خطة عمل:

يجب أن تكون هذه الخطة شـــاملة ومُفصّـــلة، ويجب أن تتناول كيفية تنظيم المدرســة، والمناهج الدراســية، والتدريس، وأدوار المعلمين ومســؤولياتهم، وما إلى ذلك؛ حتى يتم تلبية احتياجات جميع الطلاب بشـــكل أفضـــل. وعلاوة على ذلك، فينبغي أن تشمل هذه الخطة الممارسات الفعّالة التي تم توثيق نجاحها في المدرسة. وأن تتناول الحاجة إلى توفير التطوير المهني والدعم ذي الصـــلة للمدرســـين؛ حتى يكون لديهم المعرفة، والمهارات، والمفاهيم اللازمة للتدريس بنجاح، مع حدوث تغيير في المدرســـة. كما يجب أن تتضـــمّن برامج النمو المهني وفق احتياجات المعلمين.

استعراض الخطة ومناقشتها مع المجتمع المدرسي:

لتعزيز عملية التغيير، فمن المهم أن يُسهم المجتمع المدرسي بالمشاركة في هذه الخطة، وسماع آرائهم، وتوثيق هذا العمل.

إدراج التغييرات في خطة العمل:

يجب مراعاة عاملين مهمين في هذه المرحلة، أولًا: سيكون هناك دائمًا قلق وعدم اتفاق بين أعضاء فريق التغيير عند التخطيط والتنفيذ؛ ولذلك لا ينبغي أن تتخذ القرارات فقط في حالة الإجماع بين أعضاء الفريق. العامل الثاني: أنه يجب الأخذ في الاعتبار أن الخطة الموضوعة لن تتصدّى لجميع القضايا في المدرسة، ولن تكون مثالية؛ وبالتالي يجب أن تظل عُرضة للتغيير. ومن المتوقع ظهور العديد من المشكلات عند تنفيذ خطة العمل؛ مما يتطلّب بعض التغييرات في الخطة.

استعد:

من المهم التأكد أن منسوبي المدرسة لديهم المهارات اللازمة عند تنفيذ التغيير؛ ومن ثمّ توفير برامج تدريبية للمعلمين والإداريين للارتقاء بمهاراتهم. ويعدُّ فصل الصيف من افضل الأوقات لتقديم برامج التطوير المهني للمعلمين والإداريين.

تنفيذ الخطة:

يُنوّه McLeskey و Waldron 2006 على ضرورة تخصيص وقت مشترك للتخطيط للمعلمين الذين شاركوا في تنفيذ التغيير. وسيسمح هذا الوقت لهم بمعالجة المشكلات التي قد تظهر عند تنفيذ عملية التغيير.

مراقبة تقدم الخطة، وتقييمها، وتغييرها حسب الحاجة:

يجب التأكّد أن المعلمين والإداريين المشـــاركين في فريق التغيير لديهم الوقت الكافي لمراقبة تقدّم خطة العمل، وتقييمها، وتغييرها حسـب الحاجة؛ ويضـمن هذا فعالية برامج الدمج في المدرسة، وتحسين تحصيل الطلاب، وتوفير بيانات عن مدى نجاح خطة العمل.

وقدّم McLeskey وWaldron (2002) عشرة دروس تعلّموها أثناء عملهم لتطوير مدارس تعليم شاملة، وهذه النصائح كما يلي:

1. يجب أن يكون التغيير مدعومًا من الأعلى والأسفل.

2. يجب تمكين المدارس لإدارة التغيير الخاص بها.

3. تطوير المدرســة الشــاملة الناجحة يتطلّب تغييرات كبيرة في المدرســة بأكملها. والدمج ليس قضــية تتعلّق بالتربية الخاصـــة فقط؛ ولكنها تتطلّب تغييرات في الممارسات المهنية لجميع المعلمين بالمدرسة.

4. يجب ألا تكون برامج التربية الخاصــة مجرد إضـافة على المدرســة؛ ولكن التغيير الحقيقي يحب أن يُبدّل ويُحوّل ممارسات المدرسة الحالية.

5. يجب أن يسعى التغيير إلى جعل الاختلافات عادية في فصول التعليم العام.

6. التغيير يكون لـه أثر مضـــاعف إذا كان منظوميًا. وقـد أصـــبح معروفًا أنـه من المستحيل تغيير شيء واحد فقط داخل المدرسة.

7. يجب أن يتم تكييف التغيير لكل مدرســة على حدة؛ لأنه لا يوجد نموذج موحّد للتغيير يُناسب جميع المدارس.

8. يجب توفير التطوير المهني حسب الحاجة.
9. ينبغي توقّع المقاومة للتغيير من منسوبي المدرسة.
10. العمل على تطوير مدرسة شاملة لا ينتهي.

♦ نظرية الثقافة المدرسية:

الثقافة المدرسـية قلب المدرسـة وروحها، وهي القوة الدافعة التي تجعل المعلمين والطلاب يُحبّون المدرسـة، ويرغبون في المشـاركة فيها (Goble, 2013). ويمكن تعريف ثقافة المدرسـة بأنها: التفاعل بين العوامل التالية: الاتجاهات والمعتقدات والقيم التي يعتنقها المعلمون والإداريون والطلاب داخل المدرسـة وخارجها، والمعايير الثقافية للمدرسـة، والعلاقات بين الأفراد في المدرسـة (Seifer & Vomberg, 2002). كما عرّفت أنجليدس وأينسـكو (2000) الثقافة المدرسـية بأنها: مجموعة من الافتراضات والـمُعتقدات الأساسية التي تشكّلت من خلال المشكلات السابقة. وتسمح ثقافة المدرسة لأعضاء المدرسة بتطوير فهم لما يعدُّ مقبولًا داخل المدرسـة، وما يعدُّ غير طبيعي أو غير مقبول داخلها. وثقافة المدرسـة لها تأثير كبير في جميع الجوانب المدرسـية، مثل: سـلوكيات الطلاب، ودافعيتهم، وتحصيلهم الدراسي، وإنتاجية المعلمين.

ويؤكد أنصار هذه النظرية أن الثقافة المدرسـية الأساس لنجاح المدرسـة والتغيير التعليمي. كما تُشدّد هذه النظرية على ضرورة أن تشمل عملية التغيير والإصلاحات التربوية الثقافة المدرسية ومناخها. وإضافة إلى ذلك، فأنصار هذه النظرية يؤكّدون

أن سبب فشل التغيير التعليمي والإصلاحات التربوية؛ أن هذه الإصلاحات والتغيرات التعليمية لم تُراعِ الثقافة المدرسـية في تلك المدارس. وعلى سـبيل المثال، فالعديد من المشاريع الإصلاحية التي نُفذّت في المدارس مثل: تطوير المناهج، وتطوير طرق التدريس، ودمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصـة؛ لم تأخذ باعتبارها الثقافة المدرسـية في تلك المدارس؛ مما أدّى إلى فشـل تلك المشـاريع الإصـلاحية والتغيير التعليمي. والمدارس التي تسـتخدم البيانات الأكاديمية (الرقمية) فقط لتحديد مستوى نجاح برامجها؛ تتجاهل حقيقة أن التعلّم يتجاوز هذه الأرقام.

وتنظر هذه النظرية إلى المدرسـة بأنها: منظمة اجتماعية تتكوّن من أفراد لديهم مجموعة من الـمُعتقدات، والطقوس، والعلاقات المشتركة، والسلوكيات الجماعية. وأحد أهم أدوار قائد المدرسـة؛ القيام بتشـكيل ثقافة مدرسـية صـحية تدعم تعلّم جميع الطلاب. ويرى Waters، Marzano، و McNulty (2003) أن بناء ثقافة مدرسية إيجابية؛ من أهم خمس مهام يقوم بها قائد المدرسة.

وهناك العديد من النماذج المختلفة لبناء ثقافة مدرسـية إيجابية، وسـنتكفي بذكر نموذجين: نموذج بيترسـون وديـل (2009)، ونموذج Gruenert و Whitaker (2015) للثقافة المدرسية.

نموذج بيترسون وديل للثقافة المدرسية:

الثقافة المدرسيّة: مجموعة من المعايير، والقيم، والمعتقدات، والتقاليد، والطقوس التي تتراكم مع مرور الوقت حين يعمل الناس مع بعضهم بعضًا، ويحلّون المشاكل ويُواجهون التحديات. وتُشكّل هذه المجموعة من التوقّعات والقيم كيف يمكن للأشخاص التفكير والتصرّف في المدرسة (Peterson، Deal، 2009). كما يشدد Peterson وDeal على ضرورة أن يتحلّى قائد المدرسة باتجاهات إيجابية لجميع الطلاب، بما فيهم طلاب التربية الخاصة؛ من أجل بناء ثقافة مدرسية إيجابية. كما يوضّح المؤلفان أنه عندما لا يكون هناك ثقافة مدرسية داعمة؛ فستتعثّر الإصلاحات التربوية، وسيقلّ التزام المعلمين والإداريين وتهبط معنوياتهم، وسيقل تعلم الطلاب. كما تلعب الثقافة المدرسية دورا مهما في الاستجابة للتغيير المدرسي؛ ولذلك لا بدّ أن يدرك أصحاب القرار، والذين يضعون السياسات التعليمية؛ أن عملية التغيير لا يمكن أن تنجح بدون ثقافة مدرسية داعمة لعملية التغيير. ويُشدّد أصحاب هذا النموذج كذلك على ضرورة أن يقرأ قائد المدرسة الثقافة ويفهمها أولًا؛ لأنه تغيير شيء غير مفهوم؛ وصفة مُحتّمة للفشل.

ويبّن Peterson و Deal أنه يمكن تحديد ستة عناصر للثقافة المدرسية تتكوّن من: 1) الرؤية والقيم المشتركة. 2) المعايير، والقيم، والمعتقدات، والافتراضات داخل المدرسة. 3) الطقوس، والتقاليد، والاحتفالات. 4) تاريخ المدرسة والقصص المنتشرة عنها. 5) العلاقات بين الأشخاص. 6) المبنى المدرسي، والأدوات، والرموز.

ووفقًا Deal و Peterson ؛ فإن الرؤية والقيم المشــتركة أســاس ثقافة المدرســة. ولاكتشــاف رؤية المدرســة الحقيقية؛ فمن الضرــوري "قراءة" تصرّـفات العاملين بالمدرســة، والطلاب، وأولياء الأمور واتجاهاتهم. وبعض المدارس قد يكون لديها رؤية مثالية مكتوبة؛ ولكن في الحقيقة ســلوكيات المعلمين والطلاب لا تعكس هذه الرؤية. ويصــف الباحثان الثقافة المدرســية الهشــة بأنها تتكوّن عندما لا يشــترك المعلمون والإداريون والطلاب في رؤية وقيم مشتركة فيما بينهم.

كما يؤكّد الباحثان أن الاحتفالات المدرســية تُســهم في بناء ثقافة مدرســية ناجحة. ويُعرّف المؤلفان الاحتفالات المدرســية بأنها: تلك التي صُــمّمت بعناية ورُتّبت لتوصــيل القيم، وتكريم الإنجازات الجوهرية، وبناء مجتمع مدرسي مترابط. ومن أمثلة هذه الاحتفالات: الاحتفال بأول يوم مدرسي؛ وذلك لبناء بيئة مُرحبة في الفصول الدراسية، والاحتفال بنهاية العام الدراسي.

كما ينوّه Deal و Peterson على أن جميع الأحداث التي وقعت في الســابق بالمدرســة لها تأثير في الممارســات الثقافية الحالية. والثقافة المدرســية القوية قادرة على التعلّم من الممارســات والتجارب الســابقة التي حدثت في المدرســة، والتاريخ المدرسي جزء من الثقافة المدرسية الحالية. وتنتقل القصص المتداولة عن المدرسة إلى المعلمين والطلاب الجدد؛ وبالتالي فمن المهم اســتخدام هذه القصــص لتقوية ثقافة المدرســة، وتدعيم عملية التغيير. والمبنى المدرسي والأدوات داخل المدرســة لها أهمية كبيرة في تقديم رســالة حول ما هو مهم ومحل تقدير داخل المدرســة.

ويذكر الباحثان أن هذه الأدوات والمواد في المدرســـة يمكن أن يســـتخدمها القادة لتعزيز الثقافة المدرســـية، ومن الأمثلة على هذه الأدوات والمواد: الشـــعارات المدرسية، وعرض أعمال الطلاب، وعرض رؤية المدرسة ورسالتها في مكان واضح. ويعتقد Deal و Peterson أنّ كل جانب من جوانب المدرســة يتشــكّل من عناصر رمزية كامنة، وأن القادة يؤدون دورًا قويًّا في تشكيل ثقافة المدرسة. ويذهبون إلى أن تشكيل ثقافة المدرسة هي قلب القيادة، ومن أجل تشكيل ثقافة مدرسية إيجابية؛ فيجب على مديري المدارس النظر في العناصر التالية: وضع رؤية مشتركة، ومشاركة المعلم في صـــنع القرار، والعمل مع المعلمين على تطوير الاســـتراتيجيات التعليمية داخل الفصـــول، ووضـــع معايير للأداء، وتوفير برامج التطوير المهني، ومشـــاركة المسؤولية عن تعلّم الطلاب.

كما أوضح الباحثان أن الثقافة المدرسية السامة - غير الصحية- تتصف بالخصائص التالية:

- تفتقر المدارس ذات الثقافات السلبية إلى إحساس واضح بالهدف، ولها معايير تُعزّز الجمود.
- تلوم الطلاب على عدم التقدّم الأكاديمي.
- لا تُشجّع على التعاون.
- غالبًا ما تكون العلاقات بين الأشخاص داخل المدرسة غير صحية.
- لا يتم تقدير السلوكيات والأدوار الإيجابية.
- يشعر العاملون بالمدرسة والطلاب باليأس والإحباط.

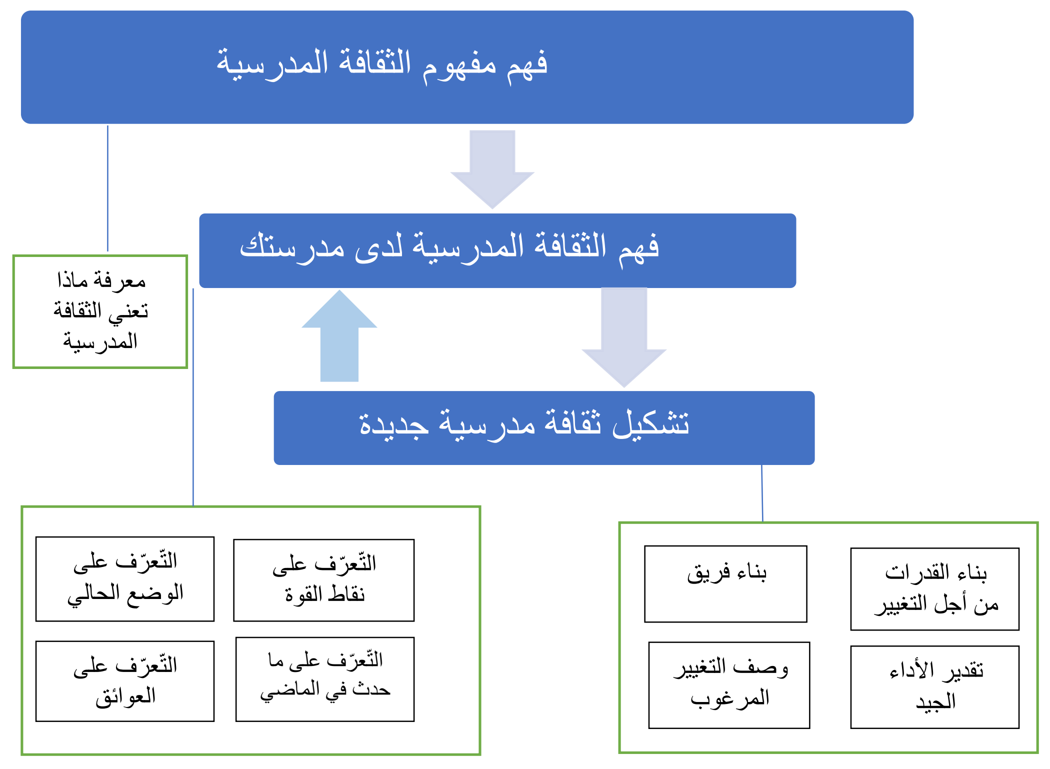
- قلة الدعم من إدارة المدرسة.
- يعتقدون أنهم يبذلون قصارى جهدهم؛ ولكنهم لا يبحثون عن أفكار جديدة.
- يُشاركون قصصًا ووجهات نظر في المدرسة؛ غالبًا ما تكون سلبية، وغير مُشجّعة، ومُحبطة.
- غالبًا ما يتشكّى المعلمون وينتقدون، ولا يثقون في أي أفكار أو اقتراحات جديدة للتطوير تقترحها لجان التخطيط.
- نادرًا ما يتم مشاركة الأفكار، أو المواد، أو الحلول لمشكلات الفصل الدراسي.
- العاملون في المدرسة والطلاب لديهم قيم واتجاهات سلبية عن التعلّم.

نموذج Gruenert و Whitaker (2015) للثقافة المدرسية:

يساعد هذا النموذج قادة المدارس على فهم الثقافة المدرسية؛ ومن ثمَّ استخدامها لفهم سلوكيات المعلمين والطلاب، كما يساعدهم على تشكيل وبناء ثقافة مدرسية إيجابية. ويسعى هذا النموذج إلى تسخير الثقافة المدرسية؛ لتطوير أداء المعلمين والطلاب على حدٍّ سواء. ويقدّم هذا النموذج بعض الخطوات المُقترحة من المؤلفين لقادة المدارس؛ من أجل بناء ثقافة مدرسية صحية، كما هو موضح في الشكل أدناه. وأولى هذه الخطوات: أن يدرك قائد المدرسة مفهوم الثقافة المدرسية، ثم بعد ذلك عليه أن يفهم ثقافة مدرسته، وإلى أين يريد أن يصل.

ولا يمكن التقليل من تأثير ثقافة المدرسة في سلوكيات المعلمين والطلاب واتجاهاتهم؛ ولذلك يبغي على قائد المدرسة أن يبحث بشكل جدي عن: لماذا بعض

الســلوكيات والاتجاهات ترسّــخت في المدرســة. وفي كثير من الأحيان تُعزّز الثقافة المدرســية هذه الاتجاهات والســلوكيات؛ وبالتالي فإن الســلوكيات والاتجاهات الجديدة في حاجة إلى أن تُعزّز من قِبل الثقافة المدرسية.



شكل 4. نموذج Gruenert و Whitaker (2015) للثقافة المدرسية

الفصل الخامس

دور قائد المدرسة في قيادة التغيير نحو المدرسة الشاملة، وقيادة برامج التربية الخاصة

تمهيد
شكل فريقا
وضع رؤية جريئة ومشتركة للمدرسة
التأكد من أن مرافق وفصول المبنى المدرسي يمكن الوصول إليها من جميع الطلاب
تبني قوانين وأنظمة مدرسية تدعم تعلم جميع الطلاب
تنفيذ برامج على مستوى المدرسة
ممارسة القيادة التعليمية
ممارسة القيادة الموزعة
توفير الموارد اللازمة
بناء شراكة قوية مع أولياء الأمور
ممارسة القيادة الأخلاقية
ممارسة قيادة التغيير

♦ دور قائد المدرسة في قيادة التغيير نحو المدرسة الشاملة:

قادة المدارس الأكثر فعالية؛ هم أولئك القادة الذين يتحمّلون مسؤولية جميع الطلاب، بما فيهم طلاب التربية الخاصة، ولا يتركون المسؤولية كاملة على عاتق مشرف التربية الخاصة. وقائد المدرسة المسؤول الأول والأخير عن جميع الطلاب، وجميع البرامج داخل المدرسة. وعلى العكس، فإذا لم يتحمّل قائد المدرسة مسؤولية جميع الطلاب والبرامج داخل المدرسة؛ فسيعاني جميع الطلاب والمعلمين من الكثير من العقبات، والصراعات، والمشاكل. ويمكن أن نُلخّص دور قائد المدرسة تجاه برامج التربية الخاصة ومدارس التعليم الشامل كما هو موضح أدناه، مع ضرورة تكييف هذه الخطوات بما يتناسب مع احتياجات كل مدرسة.

♦ شكّل فريقًا:

ينبغي أولًا أن يُنشئ المدير فريقًا من الأشخاص المتحمّسين لتسهيل عملية التغيير. وبهذه الطريقة يُشارك العديد من المدرسين والإداريين الـمُتحمّسين في عملية التغيير ولاتجاه إلى تحقيق مدرسة شاملة، أو لضمان نجاح برامج التربية الخاصة. ويجب على هذا الفريق توفير المعرفة، وتطوير المهارات اللازمة لمنسوبي المدرسة؛ للمشاركة في عملية التغيير. أما الأدوار المحتملة التي ينبغي العمل بها في هذا الفريق، فهي: تقييم الممارسات المدرسية الحالية الـمُتعلّقة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وغيرهم من الطلاب الـمُتعثّرين، ومراجعة خطط الدمج وتنقيحها مع

العاملين بالمدرسة وأصحاب المصلحة، والتخطيط لتوفير برامج للتنمية المهنية من دورات ومؤتمرات، وتســهيل تنفيذ الدمج وتطويره، والدفاع عن التعليم الشــامل وبرامج التربية الخاصة، وتقييم برامج التربية الخاصة وتعديلها حسب الحاجة.

♦ وضع رؤية جريئة ومشتركة للمدرسة:

تتمثّل إحدى أهم مهام قائد المدرسـة في وضـع رؤية واضـحة ومشـتركة؛ تدعم تعلّم جميع الطلاب، بما فيهم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصــة. ومن المهم كذلك إشراك منسوبي المدرسة من إداريين ومعلمين في بناء رؤية المدرسة. وقد شدّد الكثير من الأبحـاث، مثـل: Ainscow (2005)، و McLeskey و Waldron (2002)، وSeltzer (2011) على أن الرؤية المشتركة أمر أساسي لنجاح برامج الدمج. وتساعد هـذه الرؤيـة المشــتركـة المعلمين، والإداريين، وأوليـاء الأمور على معرفـة وجهـة المدرسـة؛ وبالتالي فإنها تُوجّه جهود العاملين بالمدرسـة لتحقيقها. كما تُسـهم الرؤية المشتركة في بناء الالتزام؛ لدعم تعلّم جميع الطلاب، بما فيهم طلاب التربية الخاصة. وإضـافة إلى ذلك، فمن المهم أن يعمل مدير المدرسـة مع العاملين في المدرسـة على تحويل الرؤية المدرسـية إلى أهداف قصـيرة الأجل، وربط رؤية المدرسـة ورسـالتها بالممارسة اليومية، والتأكد من أن الأداء التدريسي يعكس رؤية المدرسة ورسالتها.

والرؤيـة هي إحـدى الخطوات الأولى التي تؤدي إلى تحقيق التغيير النـاجح، وتعمـل على تسـهيل التغيير في المدرســة، وتوجيه اتخاذ القرارات المدرسـية بناء على هذه الرؤية.

ويجب أن يتمتّع قائد المدرسة بالقدرة على الاستماع لجميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ حتى يتمكّن من زيادة التواصل بينه وبينهم. وأحد الأخطاء التي يرتكبها قادة المدارس؛ الاعتقاد أن رؤية المدرسة أو رسالتها يمكن تطويرها من قِبل شخص واحد أو مجموعة صغيرة من الأشخاص المشاركين في المدرسة.

ومن المهم كذلك أن يُعلن قائد المدرسة عن القيم التي تتبنّاها المدرسة. وتساعد هذه القيم على بناء الالتزام نحو التغيير، وتحفيز المعلمين والإداريين على المشاركة في عملية التغيير. وقادة المدارس، والمعلمون، والطلاب الذين يشتركون في القيم نفسها يعملون معًا بشكل أكثر فعالية (سبيرو، 2010). وهذه القيم المشتركة هي التي تعمل على نجاح برامج التربية الخاصة، ومن الأمثلة على القيم الشاملة ما يلي: تقدير التنوّع والاختلاف بين الأشخاص، والاحترام، والتوقّعات العالية لجميع الطلاب، والتعاون، والمساواة، والعدالة في التعليم.

♦ التأكد من أن مرافق المبنى المدرسي وفصوله؛ يمكن الوصول إليها من جميع الطلاب:

إحدى الخطوات الرئيسة لبناء بيئة مدرسية شاملة؛ التأكد من أن المبنى المدرسي مُهيئ لاستقبال جميع الطلبة. ويجب أن يتأكد قائد المدرسة من أن مرافق المبنى المدرسي وفصوله يمكن الوصول إليها من جميع الطلاب. وعلى سبيل المثال، ينبغي أن يتمكّن الطلاب من مختلف الإعاقات من الوصول إلى الحافلات، والفصول

الدراسية، ودورات المياه، وغيرها من المرافق المدرسية. وهذا أمر مهم؛ لأنه يساعد على إيجاد شعور بالانتماء للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة.

♦ تبني قوانين وأنظمة مدرسية تدعم تعلّم جميع الطلاب:

يعدُّ هذا من الجوانب الرئيسة لنجاح برامج التربية الخاصة ومدارس التعليم الشامل. وتُوفّر القوانين والأنظمة المدرسية الخطوط العريضة، وتُوجّه قائد المدرسة والإداريين لقيادة المدرسة؛ لذلك يجب على قادة المدارس وضع سياسات مدرسية تدعم التعليم الشامل وبرامج الدمج، التي تُسهم في بناء ثقافة المدرسة الإيجابية. كما تساعد هذه القوانين والأنظمة على دعم رؤية المدرسة ورسالتها، وتطوير والحفاظ على بيئة إيجابية وآمنة. ومن الأمثلة على بعض القوانين والأنظمة التي تدعم تعلّم جميع الطلاب: قانون ضد التنمّر، وقانون ضد العنصرية، وسياسة المدرسة حول كيفية إجراء التعديلات على الاختبارات وإجراءات التقييم؛ للحدّ من العوائق أمام التعلّم، ودعم مشاركة جميع الطلاب.

♦ تنفيذ برامج على مستوى المدرسة:

البرامج التي تُطبّق على نطاق المدرسة؛ نموذج شامل للإصلاح، يهدف إلى تحسين التعليم بشكل كامل، وهدفها الأساسي ضمان أن يصل جميع الطلاب إلى مستوى الإتقان المطلوب في معايير التحصيل الدراسي. ومن مميزات البرامج التي تُنفّذ على مستوى المدرسة أنها قادرة على خدمة عدد كبير من الطلاب. وتعتمد البرامج التي

تُنفّذ على مستوى المدرسة على فكرة أن استراتيجيات الإصلاح الشاملة على مستوى المدرسة؛ هي الأكثر فعالية في إيجاد ثقافة مدرسية إيجابية؛ تُسهم في رفع التحصيل الأكاديمي لجميع الطلاب.

وأشار Billingsley و McLeskey و Crockett (2014) إلى أن البرامج التي تُنفّذ على مستوى المدرسة؛ تساعد على تشكيل ثقافة مدرسية إيجابية. ووفقًا لفولان (2007) ، وMcLeskey وآخرون (2014)، وهوبكنز (2007)؛ فيجب أن يكون التغيير المدرسي منظوميًا وشاملًا، ويجب أن يؤدي إلى استمرار التغييرات في المدرسة بأكملها. وهناك الكثير من الأمثلة على البرامج التي تُطبّق على نطاق المدرسة، مثل: التدريس المشترك (CoTeaching)، والتصميم الشامل للتعلم (UDL)، ودعم السلوك الإيجابي على نطاق المدرسة (SWPBS)، والشراكة المدرسية مع الأسرة.

وإحدى الاستراتيجيات التي تدعم بناء ثقافة مدرسية إيجابية؛ تطبيق نظام دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة (SWPBS)، أو نظام الدعم متعدّد المستويات (MTSS). إن استخدام (SWPBS) أو (MTSS) بوصفهما نموذجين للمدرسة بأكملها؛ يساعد القادة على إيجاد بيئة وثقافة مدرسية آمنة وإيجابية. وفي المدارس الفعّالة يُطوّر المديرون نظامًا لمراقبة تقدّم الطلاب، وهذه البيانات مفيدة لتحسين الممارسات التعليمية. ومن الأمثلة على نظام مراقبة التقدّم: نظام الدعم متعدد المستويات (MTSS)، والاستجابة للتدخل (RTI). وتهدف الأنظمة متعددة

المستويات إلى تحسين النتائج لجميع الطلاب في المدرسة، وتتضمّن: المسح الشامل، والتدخّل، ومراقبة التقدّم. ثم بعد ذلك يستخدم المعلمون البيانات التي تم الحصول عليها لاتخاذ القرارات المُتعلّقة بالتدريس.

♦ ممارسة القيادة التعليمية:

يجب أن يقوم قائد المدرسة بدوره تجاه برامج التربية الخاصة في مدرسته بوصفه قائدًا تعليميًّا. ومن هذه الأدوار أن يتأكّد من جودة التدريس في الصفوف الدراسية، ويتابع التقدّم الأكاديمي والسلوكي للطلاب، ويضمن الحفاظ على وقت التعليم، ويُشارك بشكل مباشر في تصميم المناهج، والتدريس، وممارسات التقييم؛ ولذلك فمن الأهمية أن يكون قائد المدرسة مُلمًّا، ولديه المعرفة اللازمة للقيام بدوره بوصفه قائدًا تعليميًّا تجاه برامج التربية الخاصة.

ويمكن أن يُشارك قائد المدرسة في تصميم المناهج، والتدريس، وممارسات التقييم من خلال:

- المشاركة مباشرة في مساعدة المعلمين على تصميم أنشطة المنهج.
- المشاركة مباشرة في مساعدة المعلمين على معالجة مشاكل التقييم.
- المشاركة مباشرة في توجيه المعلمين على اختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة للطالب.

ويحرص القـادة في المدارس عالية الأداء على أن المعلمين يستخدمون الممارسات القائمة على الأدلة (EBP) عند تدريس الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصـــة (Billingsley، McLeskey، Crockett، 2014). ومع بالغ الأســـف، فالعديد من قادة المدارس في المدارس الســعودية لا يتحمّلون المســؤولية الكاملة عن ممارســة القيادة التعليمية نحو برامج التربية الخاصـــة، وأغلبهم لا يقوم بالمشـــاركة بشـــكل مباشر في مســـاعدة المعلمين على تصـــميم المنهج، والتدريس، والتقييم (الناصر، 2019).

وعلى سبيل المثال، فقد وجد الناصر أن العديد من قادة المدارس لا يزورون الفصول الدراسية المختصة بالتربية الخاصة؛ لمراقبة الاستراتيجيات التدريسية، ولا يتابعون التقدّم الأكاديمي والسلوكي لطلاب التربية الخاصة؛ ويرجع هذا إلى عدة أسباب، لعل أهمها: انهم غير مؤهلين لقيادة برامج التربية الخاصـــة، وليس لديهم المعرفة الكافية عن التربية الخاصـــة. كما أن أدوار قائد المدرســـة المنصـــوص عليها في المدارس الحكومية لا تُلزم قائد المدرســـة بممارســـة القيادة التعليمية تجاه برامج التربية الخاصـــة؛ ولذلك يجب أن نُعيد النظر في برامج إعداد قادة المدارس وتدريبهم، كما يجب إدراج أدوار ومسؤوليات مُتعلّقة بالقيادة التعليمية تجاه برامج التربية الخاصة.

ويجب أن يكون قادة المدارس على دراية بأفضـل الممارسـات التي أثبتت فعاليتها في تحسين تعلّم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، وضمان تنفيذ هذه الممارسات التعليمية؛ لتلبية احتياجات الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصـــة. ويتأكد قادة

المدارس الذين لديهم برامج شاملة ناجحة أن المدرسين قادرين على إجراء تعديلات وتكييفات للمناهج الدراسية، وطرق التدريس، وتقييم في الفصول الدراسية بحسب احتياجات الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة. وبالإضافة إلى ذلك ، يُشجّعون المعلمين على تغيير الاستراتيجيات التعليمية وفقًا لاحتياجات الطلاب، والتخطيط للدروس التي تُشجّع جميع الطلاب على المشاركة والتعلم.

وعلاوة على ذلك، فإن المديرين الناجحين في البرامج الشاملة يتأكّدون أن المدرسين يشرحون بشكل صريح وواضح قوانين الفصول الدراسية لجميع الطلاب، كما يتأكّدون من قيام المدرسين بإنشاء أنشطة روتينية متسقة للفصول الدراسية بشكل يومي. ويقضي القادة التعليميون الفعّالون وقتًا أطول في الفصول الدراسية؛ لملاحظة التدريس والتعلّم. كما يعمل القادة في المدارس عالية الأداء على حماية الوقت التعليمي للمعلمين، وتقديم التغذية الراجعة حول عملية التعليم والتعلّم، ووضع معايير واضحة للتدريس ذات جودة عالية.

ويوجّه قادة المدارس الفعّالين إلى قيام المعلمين بتحديد أهداف مختلفة للأطفال، بناء على مستوى التحصيل لديهم، وتوفير طرق تدريس مختلفة للطلاب متدني التحصيل بشكل منتظم، مثل: التعليم الموسّع، والتدريس القبلي. ومن الممارسات المهمة الأخرى لمثل هؤلاء القادة الناجحين، أنهم يتأكّدون من أن المعلمين يستخدمون طرقًا مختلفة للتقييم؛ للسماح لجميع الطلاب بإظهار التعلّم.

♦ ممارسة القيادة المُوزّعة:

توصّـلت الكثير من الأبحاث إلى أنه عندما يتقاسـم قائد المدرسـة المسـؤولية مع المعلمين والإداريين، ويمارس القيادة الـمُوزّعة من خلال تعزيز الأدوار القيادية لمعلمي التربية الخاصـة؛ فإن هذا يدعم بشـكل كبير بناء ثقافة مدرسـية شـاملة. وممارسة القيادة الـمُوزّعة من أهم أدوار قائد المدرسة، التي تقود إلى نجاح عملية التغيير، وإيجاد ثقافة مدرسية إيجابية. وممارسة القيادة الـمُوزّعة، وإشراك المعلمين في عملية صـنع القرار؛ أحد الجوانب الأسـاسـية لنجاح برامج التربية الخاصـة، ومدارس التعليم الشامل.

♦ توفير الموارد اللازمة:

يُقصـد بتوفير الموارد: المدى الذي يُوفّر فيه قائد المدرسـة المسـتلزمات اللازمة للمعلمين، وتوفير التطوير المهني اللازم للنجاح في أداء واجباتهم. ويجب أن يتأكد قائد المدرسة من حصول المعلمين على المواد والمعدّات اللازمة.

ويعدّ التطوير المهني للعاملين بالمدرسة أمرًا حاسمًا لنجاح برامج التربية الخاصة في المدرسـة. كما أن للتنمية المهنية تأثيرًا كبيرًا في الثقافة المدرسـية؛ مما يؤثر بدوره في أداء الطلاب السـلوكي والأكاديمي. وتشـمـل برامج التطوير المهني عـدة أمثلة، كالمؤتمرات، والندوات، وورش العمل، والتعلّم التعاوني بين أعضـاء فريق العمل، والدورات. والجدير بالذكر أن برامج النمو المهني يجب أن تتواءم مع رؤية المدرسـة ورسالتها وخطة العمل.

♦ بناء شراكة قوية مع أولياء الأمور:

بناء شراكات قوية مع أولياء الأمور؛ يُسهم في تشكيل ثقافة مدرسية إيجابية. ووفقًا لفولان (2001)؛ فإن العلاقات الصحية بين الأفراد ضرورية في جميع مبادرات التغيير الناجحة. ويمكن تطوير الشراكة مع أولياء الأمور من خلال الاستماع لآراء أولياء أمور الطلاب ومشكلاتهم، وتشجيع مشاركتهم، وإنشاء بيئة ترحيبية لاستقبالهم، والتعاون معهم بشكل فعّال. ويجب أن يُوفّر قادة المدارس الفرص للآباء للمشاركة؛ من أجل إنشاء مجتمع مدرسي قوي وبيئة تعليمية قوية لجميع الأطفال. وعلاوة على ذلك، يجب على مديري المدارس بناء علاقة قوية بين المدرسة والمجتمع المحلي؛ لتوفير الخدمات والموارد للطلاب والأسر.

وقد شدّدت عدة أبحاث، مثل: Leithwood و Harris و Hopkins (2008)، Leithwood et al. (2010) ، Louis et al.(2010) على أهمية إشراك أولياء أمور الطلاب في صنع قرارات دراسية مشتركة فيما يخصّ الجوانب المهمة لتطوير المدرسة. كما أوضح Mayrowetz و Weinstein (1999) أن مشاركة أولياء أمور الطلاب في كل من المدرسة والمنزل؛ تُشكّل جانبًا مهمًّا لتحسين تقديم الخدمات للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

♦ ممارسة القيادة الأخلاقية:

أحـد أهم أدوار القيـادة الأخلاقيـة؛ الـدفـاع عن حقوق جميع الطلاب، بمـا فيهم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصــة. والقائد الأخلاقي هو الذي يحاول أن يحدث أثرًا في جودة حياة الطالب. ومن الأمثلة على بعض السلوكيات للقيادة الأخلاقية:

- التأكد من أن المدرسة تُطبّق الأنظمة والقوانين المنصوص عليها.
- الدفاع عن حقوق الطلاب بلا استثناء.
- الدفاع عن حقوق أولياء الأمور وتمكينهم، والوقوف معهم.
- أن يكون قدوة حسنة للطلاب والمعلمين.
- أن تتفق سلوكيات قائد المدرسة مع القيم التي يؤمن بها.

كما تتطلّب القيادة الاخلاقية ضرورة أن يتحلّى قائد المدرســـة باتجاهات إيجابية تجاه الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصـــة. ونعود ونقول مرة أخرى: إنه إذا كان قادة المدارس في السعودية لا يتلّقون الإعداد الكافي لقيادة برامج التربية الخاصة، ولا يتم تدريبهم أثناء الخدمة بالشــكل المطلوب؛ فمن غير المســتغرب أن تكون لديهم اتجاهات ســلبية تجاه الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصـــة؛ ومن ثمّ فهذه الاتجاهات الســلبية تُؤثّر في ســلوكيات قائد المدرســة وقراراته، وتُؤثر في التحصــيل الاكاديمي والسلوكي لهؤلاء الطلاب.

♦ أن يُمارس دوره بوصفه قائدًا للتغيير:

حاول Marzano (2005) التّعرّف على سـلوكيات قائد التغيير، من خلال مراجعة للدراسات السابقة. ومن هذه السلوكيات التي وجدها لقائد التغيير:

- قائد التغيير هو الذي لديه الاستعداد لتحدي تغيير الوضع الراهن.
- قائد التغيير يكون على اسـتعداد لقيادة مُبادرات التغيير التي تكون نتائجها غير مؤكدة.
- يأخذ باعتباره التفكير بشكل منظومي عند قيامه بالأعمال.

ومن خلال مراجعة الدراسـات السـابقة؛ وجد المؤلف أن أدوار قائد التغيير تتمثّل فيما يلي:

- يتحدّى الوضع الحالي، ويسعى إلى تغييره إلى الأفضل.
- يفهم عملية التغيير وطبيعتها.
- يضع رؤية مشتركة.
- يشرك المجتمع المدرسي في عملية التغيير منذ البداية.
- ممارسة القيادة التحويلية.
- يُعطي قائد المدرسة الوقت الكافي للمعلمين أثناء عملية التغيير.
- يفهم الثقافة المدرسـية الحالية لمدرسـته، ويقوم ببناء ثقافة مدرسـية صحية.
- يخوض ويُشجّع على خوض المجازفات.
- توفير الفرصة للمعلمين للقيادة، وتبني أفكارهم (قيادة المعلم).
- يُوفّر برامج النمو المهني.

- يُقلّل من مقاومة التغيير.
- مشـــاركة المعلومات والبيانات عن عملية التغيير مع المعلمين، والإداريين، وأولياء الأمور.



ويمكن تلخيص دور قائد المدرسة تجاه برامج التربية الخاصة في الشكل الموضح أدناه.



شكل 6. دور قائد المدرسة في قيادة التغيير نحو المدرسة الشاملة وقيادة برامج التربية الخاصة

خاتمة

أولت المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا بالتعليم، ورصدت ميزانيات ضخمة لتطوير وتنفيذ عدة مشاريع تطويرية. وبحسب رؤية المملكة العربية السعودية (2030م)، فنحن لا نريد أن نُطوّر ونُحسّن من أداء مدارسنا وأداء طلابنا فقط؛ بل نهدف كذلك إلى أن نُحقّق أفضل المراكز في التصنيفات العالمية. ويأتي دور قائد المدرسة في المقدمة من أجل إحداث التغيير المنشود، والارتقاء بالـمُخرجات التعليمية. وعلى الرغم من هذه الجهود؛ لم يتلقَ قادة المدارس الاهتمام الكافي من تلك المشاريع التطويرية في الوسط التعليمي السعودي حتى الآن.

وبالنظر إلى برامج إعداد قادة المدارس وتدريبهم؛ فإن هناك قصورًا حادًّا في تأهيلهم وتدريبهم فيما يتعلّق بالقيادة بشكل عام، وقيادة برامج التربية الخاصة بشكل أوضح؛ وهذا يؤثر بدوره في ممارسات قائد المدرسة وقراراته على برامج التربية الخاصة. ولن يكتب النجاح الحقيقي لبرامج التربية الخاصة إلا إذا كان قائد المدرسة مؤهلًا بما يكفي لدعم هذه البرامج، بوصفه قائدًا تعليميًّا لبرامج التربية الخاصة، ولديه القدرة على بناء ثقافة مدرسية داعمة لجميع الطلاب، ويمارس قيادة التغيير.

وهناك حاجة مُلحّة لإصلاح النهج الحالي لإعداد قادة المدارس وتدريبهم؛ لتحسين المدارس وتطويرها، والارتقاء بمستوى التعليم لجميع الطلاب. وأعود وأؤكد أن قائد المدرسة في مدارسنا غير مُعدّ، وغير مؤهل للقيام بأدواره بوصفه قائدًا تعليميًّا لبرامج التربية الخاصة، ولا حتى بوصفه قائدًا للتغيير. وإضافة إلى ذلك، فقائد المدرسة في

المدارس السعودية غير مؤهل، وغير قادر على بناء ثقافة مدرسية إيجابية؛ بسبب ضعف التأهيل والإعداد والتدريب الذي يتلقاه هؤلاء القادة.

وأدوار قادة المدارس المنصوص عليها في نظام المدارس الحكومية السعودية تدفعهم إلى القيام بأدوار إدارية، والتخلّي عن العديد من الأدوار القيادية. وللأسف، فإن أدوار قائد المدرسة تفتقر إلى المهنية والاحترافية؛ بل تفتقر حتى إلى بعض أخلاقيات القيادة. وهذه الأدوار الـمُقيّدة ضيّقت الِخناق على قادة المدارس للقيام بأعمالهم ومسؤولياتهم بكل مهنية، وشتّتهم عن التركيز على ما ينبغي عليهم فعله؛ لدعم جميع الطلاب وتنميتهم. وإذا أردنا فعلًا أن نُطوّر من أداء مدارسنا؛ فلا بدّ أن نعيد النظر في أدوار قادة المدارس.

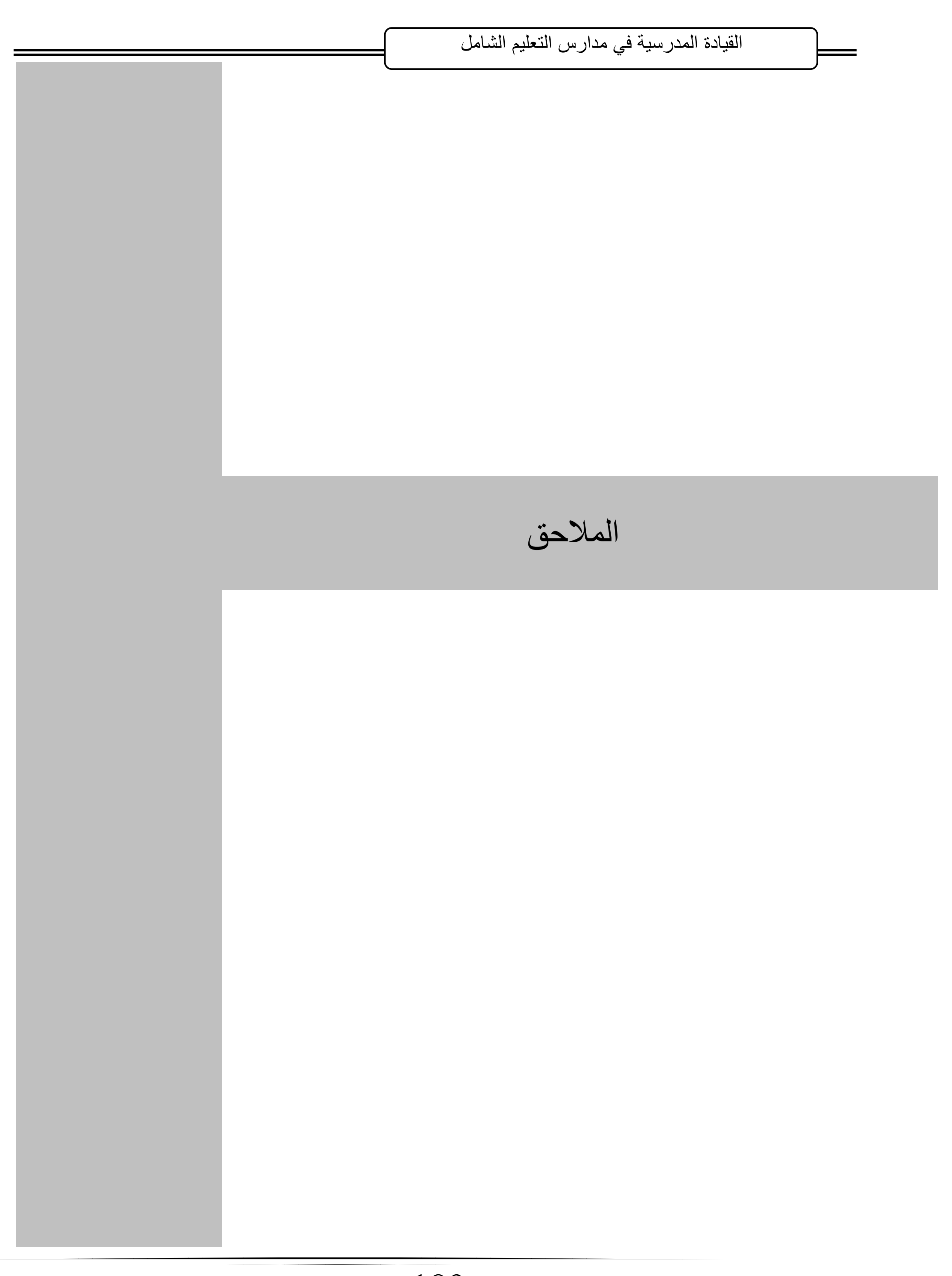
وأما القول بأن مركزية وزارة التعليم وبيروقراطيتها ساهمت في هذه المشكلة؛ فهذا التبرير غير مقبول على الإطلاق. فهناك العديد من أنظمة التعليم اهتمت بتنمية قادة مدارسها؛ على الرغم من مركزيتها وبيروقراطيتها. والتحوّل الذي طرأ على مدارسنا يتطلّب تغييرًا في أدوار قادة المدارس، وتطوير برامج إعدادهم وتدريبهم لمواكبة هذا التغيير.

وفي جميع عمليات الإصلاح التعليمي التي حدثت، لم يتم الأخذ في الاعتبار أن الطلاب ذوي الإعاقة جزءًا لا يتجزّأ من النظام التعليمي؛ مما ادّى إلى عزلهم وإقصائهم من فصول التعليم العام عن أقرانهم. وإذا تم النظر إلى برامج التربية

الخاصـة والطلاب ذوي الإعاقة بأنهم مجرد إضـافة إلى المدرسـة، وليس جزءًا يتجزّأ من النظام المدرسي؛ فلن يُكتب لهذه البرامج النجاح المطلوب.

ولا يمكن لقادة التعليم، ولا لقادة المدارس معالجة دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدرسة، بعزلهم عن المنظومة التعليمية بشكل منفصل؛ بل يجب أن يكون التغيير منظوميًّا وشـاملًا. وإذا رأى قائد المدرسـة أن دمج طلاب التربية الخاصـة مشـكلة تتعلّق بالتربية الخاصـة فقط؛ فهذا قد يؤدي إلى حدوث إشـكال كبير في الثقافة المدرسـية، وإحداث شرخ في المنظومة التعليمية؛ ويقودنا هذا إلى ضرورة الانتباه إلى الثقافة المدرسـية عند تنفيذ الإصـلاحات التربوية والتغيير المدرسي، خصـوصًـا عند دمج طلاب التربية الخاصة في المدارس العامة.

وتؤدي الثقافة المدرسية دورًا مهمًّا وكبيرًا في نجاح تنفيذ الإصلاحات التربوية والتغيير المدرسي. وفي الواقع، فإن تبني أيديولوجيات التربية الخاصـة في التعليم؛ لن يُطوّر تعليم الطلاب ذوي الإعاقة فحسـب؛ بل سـيُلقي ظلاله على جميع الطلاب؛ ولذلك كان حريًّا على وزارة التربية أن تتبنّى هذه الأيديولوجيات؛ للارتقاء بمسـتوى التعليم لجميع الطلاب.



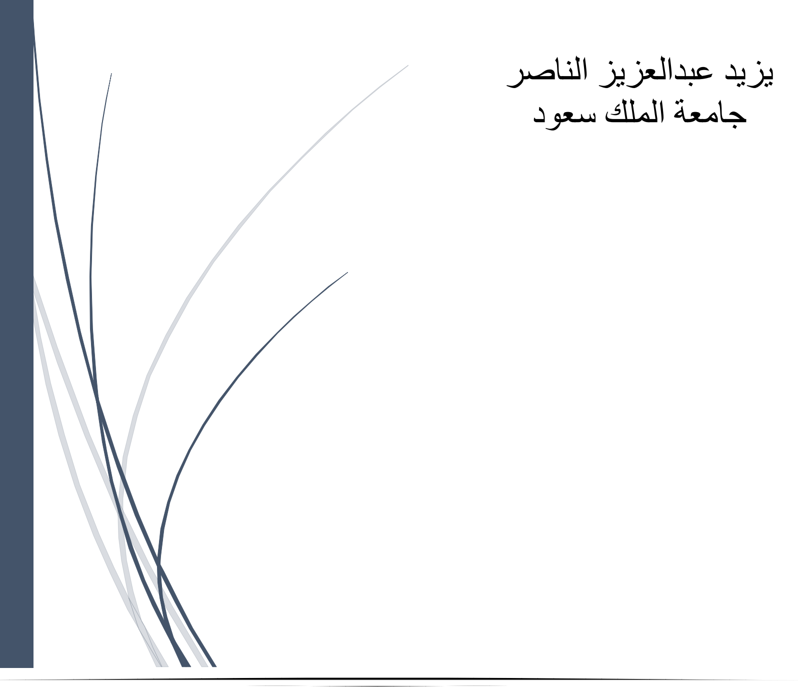
الملاحق

Policy Brief

ورقة موجزة عن السياسات التعليمية بعنوان

تغير دور قائد المدرسة تجاة برامج التربية الخاصة

يزيد عبدالعزيز الناصر
جامعة الملك سعود



المقدمة

أظهرت العديد من الدراســـات أن قائد المدرســـة له تأثير كبير في جميع جوانب المدرســـة، وعلى ســـبيل المثال؛ فإن له تأثيرًا كبيرًا في أداء المعلمين والتحصـــيل الأكاديمي لجميع الطلاب. كما أن له دورًا مهمًّا في تطوير أداء المدرسة، وإرساء ثقافة مدرسية صحية، وفي إحداث التغيير. ويُقدّر تأثير قادة المدارس من التأثير الإجمالي للمدرســـة في تحصـــيل الطلاب بحوالي 25% (Leithwood وآخرون، 2004)؛ وبذلك يكون تأثيرهم في تحصـــيل الطلاب أكبر من تأثير المعلمين (Branch، Hanushek ، Rivkin، 2012). كما تُظهر الكثير من الأبحاث - مثل الدراسات التي أجراها Armstrong (2006)، و McLeskey ، و Waldron (2002)، و Riehl (2000)- أن ممارسات مديري المدارس لها تأثير في تحصيل كل الطلاب، بما فيهم طلاب التربية الخاصـــة. وقد بيّنت الدراســـات كذلك أن قيم مديري المدارس ومُعتقداتهم الـــمُتعلّقة بإدماج طلاب التربية الخاصة في المدارس العادية- من أهم عوامل التنبؤ بنجاح تقديم خدمات التربية الخاصة (Goodland, Lovitt, 1993; Villa, Thousand, Meyers, Nevin, 1996).

أوضحت البحوث في الدول الغربية بأن قائد المدرسة له تأثير كبير في صناعة القرارات المدرسية وقيادة التغيير في المدرسة (Gamage، 1996؛ Barth، 1991؛ Sergiovanni، 1991؛ Caldwell، 1994؛ Cranston، 1996). نتائج البحوث تبين وبشكل واضح تماما بان قادة المدارس يؤدون دوراً مهماً في عملية الأصلاح

التعليمي. القيادة المدرسية هي العامل الرئيسي في نجاح أي إصلاح تعليمي (Leithwood، Louis، Anderson & Wahlstrom، 2004؛ Kirk & Jones، 2004؛ Houston، 1998؛ Sammons، 1999). إضافة إلى أن قادة المدارس هم النقطة المحورية لضمان أن مبادرات التغيير لا تبقى على الورق ولكن يتم تنفيذها داخل المدرسة. ولذلك، من الضروري أن يشمل الأصلاح المدرسي على إعادة تشكيل أدور قادة المدارس (Murphy & Louis، 1999). وكما يذكر فولان (2001)، عند تنفيذ الأصلاحات التعليمية، فلابد من إعادة صياغة أدوار قادة المدارس حتى تنجح الأصلاحات التعليمية.

وعلى الرغم من ذلك، لم يتلّقَ دور قائد المدرســـة الاهتمام الكافي من المشـــاريع التطويرية والإصلاحية. كما أن العلاقة بين دور قائد المدرسة وبرامج التربية الخاصة لم تتلقَ الاهتمام المناسب في الوسط التعليمي السعودي حتى الآن.

.

تهدف هذه الورقة الموجزة عن سياسات التعليم في السعودية فيما يخص دور قائد المدرسة تجاة برامج التربية الخاصة إلى إطلاع صناع القرار والسياسات التعليمية على جميع المستويات حول كيف يمكن أن تساعد جودة القيادة على تحسين التعليم في المملكة العربية السعودية ومواجهة التحديات التعليمية الحالية خصوصا فيما يتعلق ببرامج التربية الخاصة.

ولأن هناك عدد قليل من البحوث حول ممارسـات قادة المدارس فيما يتعلق ببرامج التربية الخاصـة في المملكة العربية السـعودية، اسـتشـهد الكاتب بدراسـات من الولايات المتحدة ودول أخرى حول هذا الموضـوع. يمكن أن تسـاعد نتائج هذه الدراسـات التربويين السـعوديين في تطوير النظام التعليمي من خلال الاسـتفادة من

" نجاح برامج دمج طلاب التربية الخاصة أو فشلها يعتمد إلى حد كبير على قائد المدرسة "
Sisson (2000)

التجارب التعليمية التي حدثت في تلك الدول، وتفادي الأخطاء التي حدثت في السـابق، ومن ثم تكييف هذه الخيرات لتتناسـب مع البيئة والثقافة السـعودية المحلية.

التحديات

"وراء كل مدرسة ناجحة قائد مدرسة ناجح"
Bruce Whitehead

خلال العقود القليلة الماضـية حقّقت وزارة التعليم في المملكة العربية السـعودية الكثير من التقدّم نحو دمج طلاب التربية الخاصـة في المدارس التابعة إليها. ووفقًا للموسى (2010)؛ فإن أكثر من 93٪ من طلاب التربية الخاصـة، و73٪ من الطالبات السـعوديات ذوي الإعاقة دُمجوا في المدارس التابعة لوزارة التربية؛ ونتيجة

لذلك ازداد عدد البرامج التعليمية الخاصــة بالمدارس الحكومية الســعودية زيادة كبيرة. ودمج هذه النِّســب المئوية العالية من طلاب التربية الخاصــة في المدارس العادية؛ يُوضّــح أن التربويين اليوم وخصــوصــا قادة المدراس يواجهون مجموعة مختلفة من المشــكلات فيما يتعلّق بمســألة تنفيذ برامج التربية الخاصــة بالمدارس العامة.

لقد غيّرت التوجّهات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية بشكل ملحوظ أدوار مديري المدارس. وعادة ما يكون مشرف التربية الخاصة في المدرسة المسؤول الأول عن تقديم خدمات التربية الخاصة، ويتنافى هذا مع ما يذكره خبراء القيادة المدرسية؛ إذ يجب أن يكون قائد المدرسة المسؤول الأول والأخير عن جميع البرامج المُقدّمة داخل المدرسة. ومع توسع الخدمات المقدمة لطلاب التربية الخاصة، فإنه يقع على عاتق مديري المدارس التعرف على مسؤولياتهم الجديدة المتعلقة بطلاب التربية الخاصة. ومع الأسف؛ فإن العديد من قادة المدارس غير مؤهلين للقيام بأدوارهم الجديدة بفعالية (Klofenstine, 2002; Lasky & Karge, 2006).

أدّى التحوّل نحو دمج هؤلاء الطلاب في المدارس العادية إلى تغيير كبير في دور قادة المـدارس. ومن ثمَّ فـإن هـذا التحوّل يتطلّـب أن يمتلـك قـادة المـدارس معلومـات ومهارات جديدة. وتؤكد الأبحاث والدراســات أن دور مدير المدرســة الآن أن يكون قـائـدًا تعليميًّا (Instructional Leader) لكل من معلمي التعليم الخـاص والعـام (Lasky & Karge، 2006؛ Roberts & Guerra، 2017؛ Sisson، 2000).

وعلى الرغم من ذلك؛ فقد أظهرت الكثير من الأبحاث أن قادة المدارس يفتقرون إلى المعرفة والتدريب المتعلّق بالتربية الخاصـــة، وقلة متابعتهم ومشـــاركتهم في برامج التـربـيـة الـخـاصــــة (Albagieh، 2018؛ Al-Herz، 2008؛ الـحـربي، 2016؛ الكثيري،2017؛ الجابري، 2017؛ الناصر، 2019).

واعود و أؤكد أنه على الرغم من أن نجاح برامج دمج طلاب التربية الخاصة أو فشلها يعتمد إلى حد كبير على قائد المدرسة (Sisson ، 2000)، إلا أنه يواجه قادة المدارس تحديات كبيرة في قيادة برامج التربية الخاصة؛ بسبب ضعف الإعداد المُقدّم لمديري المدارس فيما يتعلّق بكيفية قيادة برامج التربية الخاصة (الجابري ، 2017 ؛ الحربي ، 2016 ؛ الناصر ، 2019). على سبيل المثال، لا يشعر قادة المدارس بأن دمج الطلاب ذوي الإعاقة من الأولويات الضرورية (العبدالجبار، 1999؛ مسعود، 2009). وبالإضافة إلى ذلك؛ فإن مديري المدارس لديهم معرفة محدودة بأنظمة التربية الخاصة وقوانينها، وعدم دراية بالممارسات التعليمية الناجحة للطلاب ذوي الإعاقة (Albagieh، 2018؛ Al-Herz، 2008؛ الحربي، 2016؛ الكثيري،2017؛ لجابري، 2017).

المؤهلات المطلوبة الحالية لقادة المدارس

يجب على المعلمين المرشحين تلبية العديد من المتطلبات والمؤهلات ليكونوا قادة المدارس. ينص الدليل التنظيمي لبرامج التربية الخاصة (1437هـ) على إن المعلم المرشح يجب أن

يكون على الأقل حاصل على درجة البكالوريوس في التربية، وأربع سنوات من الخبرة كمعلم ولا يقل عن سنتين منها في عمل وكيل. المؤهلات المطلوبة لمنصب وكيل المدرسة هي يجب أن يكون المعلم المرشح على الأقل حاصل على درجة البكالوريوس في التربية وأربع سنوات من الخبرة كمعلم.

ومع ذلك ، يوضح Karim (2014) و Mathis (2010) ، لم تتمكن وزارة التعليم السعودية من ملء جميع المناصب الشاغرة لمنصب قائد المدرسة في المدارس بما يتناسب مع المؤهلات المطلوبة. ويعود ذلك بسبب قلة المعلمين المؤهلين الذين تقدموا بطلب للحصول على هذه الوظائف وقلة الحوافز المقدمة لهذه الوظيفة. كما أشار Karim (2014) إلى أنه قد يكون المعلمين المرشحين لم يتلقوا اي مقرر دارسي عن القيادة التربوية اثناء فترة إعدادهم في الجامعات، حيث لا تشمل جميع الجامعات السعودية على مقررات لها علاقة بالقيادة التربوية أو الإدارة المهنية في برامج البكالوريوس. كما يتلقى مديرو المدارس في النظام التعليمي السعودي تدريبا قليلًا، أو قد لا يحصلون على أي تدريب في القيادة المدرسية قبل أن يتولوا مناصبهم كقادة للمدارس (Meemar، 2014).

إضافة إلى ذلك، في الوقت الحالي لا يفرض النظام التعليمي السعودي على المرشحين لمنصب قائد المدرسة، أو حتى على قائدي المدارس الحاليين أي مقررات دراسية أو دورات تدريبية لها علاقة بالتربية الخاصة (الناصر، 2019). وهذا يتجلى في نتائج العديد من الدراسات التي بينت أن قادة المدارس يفتقرون إلى المعرفة، الإعداد، والتدريب فيما يتعلق في مجال التربية الخاصة (Albagieh، 2018؛ Al- Herz، 2008؛ الحربي، 2016؛ الكثيري،2017؛ لجابري، 2017). أظهرت نتائج دراسة الحربي على أن قادة المدارس اعربوا عن عدم تلقيهم أي تدريب فيما يتعلق بدمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة. كما أظهرت نتائج دراسة الجابري بإن قادة المدارس بينوا انهم في حاجة ملحة لتلقي تدريبا عن التربية الخاصة. كما أظهرت نتائج دراسة الكثيري أن قادة المدارس لديهم معرفة محدودة عن التشريعات المتعلقة بالتربية الخاصة. إضافة إلى ذلك، أوضحت نتائج دراسة Albagieh على أن قادة المدارس ليهم معرفة قليلة عن أفضل الممارسات والاستراتيجيات الناجحة مع الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة. وبناء عليه يمكن القول: إن قادة المدارس في المملكة العربية السعودية

في الوقت الحالي لا يفرض النظام التعليمي السعودي على المرشحين لمنصب قائد المدرسة، أو حتى على قائدي المدارس الحاليين أي مقررات دراسية أو دورات تدريبية لها علاقة بالتربية الخاصة.

ليس لديهم إلا القليل من المعرفة في أحســن الأحوال حول كيفية قيادة برامج التربية الخاصة، والممارسات والاستراتيجيات الناجحة المُتعلّقة بطلاب التربية الخاصة.

وفي هذا السياق، يوضّح جاكوبس، وتونسين، وبيكر (2004) أن من الضروري على مدير المدرسة أن يمتلك المعرفة الأساسية عن خدمات التربية الخاصة؛ حتى يكون مؤهلًا للإشراف على برامج التربية الخاصة بشكل صحيح. كما يذكر DiPaola و Walther-Thomas (2003) أن الأبحاث كشفت عن "أن المديرين الذين يُركّزون على المشكلات التدريسية، ويُقدّمون الدعم الإداري لبرامج التربية الخاصة، ويُوفّرون دورات تدريبية عالية الجودة للمعلمين- غالبًا ما يقود إلى تحسين وتطوير تحصيل جميع الطلاب، بما فيهم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة" (ص 9).

كما أن أدوار قائد المدرسة المنصوص عليها في الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة لعام 1437هـ لا تتضمن جوانب مهمة مثل قيادة التغيير. كما تشمل على عدد محدود من الأدوار وغير كافي من ممارسة القيادة التعليمية والقيادة التحويلية تجاة برامج التربية الخاصة. كما يشير Al-Fahili (2009) إلى أن دور مديري المدارس في السعودية فيما يخصّ برامج الدمج لم يُعرف ويُحدّد بشكل جيد.

فجوة بين تشريعات التربية الخاصة والممارسات الفعلية داخل المدارس

ومع بالغ الأسف ، يشير Al-Jadid (2013) إلى انه لم يتم تنفيذ القواعد التنظيمية لبرامج التربية الخاصة بشكل جيد في المدارس السعودية، ولا يتلقى الطلاب ذوي الإعاقة على خدمات التعليم الخاص كما هو مطلوب في هذه اللوائح. وذلك بسبب قلة إدراك قادة المدارس لكيفية تلبية متطلبات هذه القوانين واللوائح إضافة إلى نقص في الموارد اللازمة لتوفير هذه الخدمات لطلاب ذوي الإعاقة. كما يذكر Alnahdi (2014) أنه على الرغم من أن خدمات التربية الخاصة قد زادت بشكل كبير في السنوات الخمس عشرة الأخيرة ، إلا أن جودة خدمات التربية الخاصة في السعودية لم تتحسن. وعلاوة على ذلك، ينوه القريني (2011) أنه على الرغم من أن هذه القوانين صدرت قبل عقد من الزمان ، إلا أن هناك بعض اللوائح في التشريعات لم يتم تطبيقها وممارستها في الواقع مع الطلاب الملتحقين ببرامج التربية الخاصة. وبالتالي أدى ذلك إلى وجود فجوة بين هذه التشريعات والقوانين وبين التطبيق الفعلي لخدمات التربية الخاصة.

وهنالك العديد من الأمثلة على هذه الفجوة بين التشريعات المتعلقة بالتربية الخاصة وبين الممارسات الفعلية داخل المدارس.

فقد وجد Al-Herz (2008) أن معلمو التربية الخاصة فقط من يتحمل مسؤولية ما يلي: التعرف على الطلاب ذوي الإعاقة ، وتقييم نقاط الضعف والقوة لدى هؤلاء الطلاب، ووضع الأهداف السنوية في البرنامج التربوي الفردي من دون مشاركة فعلية من اعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي بما في ذلك قائد المدرسة ، معلم التعليم العام ، الأسرة ، الأخصائي الاجتماعي ، والطلاب. ويذكر Alquraini (2011) مثالاُ آخر على هذه الفجوة بإن هناك العديد من الطلاب ذوي الإعاقة لا يزالون يتلقون تعليمهم في فصول دراسية خاصة مثل الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية ، والطلاب الذين لديهم إعاقة سمعية ، والطلاب الذين لديهم توحد أو اضطراب طيف التوحد، على الرغم من أن القواعد التنظيمة لمعاهد وبرامج التربية الخاصة ينص على أن الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة يجب أن يتلقوا تعليمهم في التعليم العام إلى أقصى حد ممكن. مثال آخر على هذه المشكلة هو أنه على الرغم من أن القواعد التنظيمة لمعاهد وبرامج التربية الخاصة شدد على أن الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة يجب أن يتلقوا خدمات انتقالية في مرحلة مبكرة ، إلا أن هذه الخدمات لا يتم تنفيذها على النحو المنصوص عليه ولا يتم تقديمها أيضًا في وقت مبكر (Al-Hoshan, 2009; Almuaqel, 2006; Almutairi, 2018; Alnahdi, 2014). وآخر هذه الأمثلة على هذه الفجوة بين التشريعات والممارسات المتعلقة بالتربية الخاصة ما نصت عليه المادة الرابعة والعشرون من القواعد التنظيمة لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (2001) على أن قائد المدرسة هو المسؤول الأول عن جميع البرامج التربوية في المدرسة بما فيها برامج التربية الخاصة، وما نص عليه الدليل التنظيمي

لبرامج التربية الخاصة (2016) على أنه يجب أن يكون كل من قائد المدرسة ووكيلها على دراية بالقيادة التعليمية والاستراتيجيات التعليمية وتقويم التدريس وتطويره. إلا ان الناصر (2019) وجد أن قادة المدارس لا يتحملون كامل المسؤولية عن برامج التربية الخاصة ولا يمارسون القيادة التعليمية تجاه برامج التربية الخاصة، ولا يُراقبون تقدّم التحصيل العلمي للطلاب ذوي الإعاقة ، ولا يقومون بزيارات إلى الصفوف الدراسية المُتعلِّقة ببرامج التربية الخاصة لمُتابعة طرق التدريس المستخدمة. كما وجد Albagieh (2018)، Alhabshi (2015)، الكثيري (2017) أن قادة المدارس لديهم معرفة محدودة عن التشريعات المتعلقة بالتربية الخاصة والممارسات التعليمية الناجحة.

التوصيات

أولا: التوصيات المتعلقة بالسياسات التعليمية:

1. إعادة صياغة مسؤوليات قائد المدرسة بشكل واضح ودقيق

أن ادوار قائد المدرسة المنصوص عليها في الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة لعام 1437هـ لا تتضمن جوانب مهمة مثل قيادة التغيير. كما تشمل على عدد محدود من الادوار وغير كافي من ممارسة القيادة التعليمية تجاة برامج التربية الخاصة. كما يشير Al-Fahili (2009) إلى أن دور مديري المدارس في السعودية فيما يخصّ برامج

الدمج لم يُعرف ويُحدّد بشكل جيد. مسؤوليات قادة المدارسة تجاة برامج الدمج لا تزال يعتريها الكثير من الغموض وعدم الوضوح. وبالتالي يجب أن تعاد صياغة هذه المسؤوليات بشكل واضح ودقيق وأن تتوافق مع نتائج الدراسات الحديثة التي تشدد على أهمية ممارسة القيادة التعليمية لبرامج التربية الخاصة، وبناء ثقافة مدرسية داعمة لجميع الطلاب، وممارسة قيادة التغيير. إضافة إلى ذلك، ينبغي على المسؤولين في وزارة التربية والتعليم تطوير فريق يتألف من خبراء يحددون الأدوار والمسؤوليات الجديدة التي سيتم تعيينها لقادة المدارس تجاة برامج التربية الخاصة.

2. تبني ســـياســـات تعليمية تلزم جميع المدارس بتعديل مرافق المباني المدرسية وفصولها لاستيعاب جميع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

إحدى الخطوات الرئيســة لبناء بيئة مدرســية شــاملة؛ التأكد من أن المبنى المدرسي مُهيئ لاستقبال جميع الطلبة (Deal & Peterson, 2009). للأسف ، هناك العديد من المباني المدرســـية في المملكة العربية الســـعودية غير متاحة وليســـت مهيأه لاســـتقبال الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصـــة (Albrigi، 2018؛ الناصر، 2020). ينبغي أن يتمكّن الطلاب من مختلف الإعاقات من الوصـول إلى الحافلات، والفصـــول الدراســـية، ودورات المياه، وغيرها من المرافق المدرســـية (Janney، Snell، Beers، Raynes، 1995). وهذا أمر مهم؛ لأنه يســاعد على إيجاد شــعور بالانتماء للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة (Deal & Peterson, 2009).

3. نظام محاسبية جديد لقادة المدارس

من الواضـح أن السـياسـة التعليمية الحالية لنظام المسـاءلة في المدارس السـعودية غير فعالة. ولذلك، فإننا بحاجة إلى إنشـاء نظام جديد للمسـاءلة بحيث يتناسـب مع البيئة السـعودية ويقدم الدعم المناسـب لقائد المدرسـة. يجب أن يكون قائد المدرسـة مسـؤولًا عن أدواره بصـفته قائدًا تعليميًا، وممارسـة القيادة التحويلية، والقيادة الموزعَة، وممارسـة قيادة التغيير، لجميع البرامج التعليمية في المدرسـة بما في ذلك برامج التربية الخاصة.

4. إنشاء معايير مهنية لأداء قادة المدارس

السياسـات التعليمية المختصـة بإعداد قادة المدارس وتطويرهم في النظام التعليمي السـعودي لا تتبنّى أحدث نتائج الدراسـات حول مهارات قادة المدارس الفعّالين وسـلوكياتهم، ولا تطلّب من قادة المدارس إظهار كفاءة عالية قبل تعيينه قائدًا للمدرسة؛ وبناء على ذلك ينبغي أن نُعيد النظر في برامج إعداد قادة المدارس، ووضع معايير عالية لرُخص مهنية لقادة المدارس من أجل تطوير العملية التعليمية.

كما ينبغي وضـع معايير مهنية لقياس أداء قادة المدارس. وجود مثل هذه المعايير يسـاعد قادة المدارس على توجية سـلوكهم نحو الأداء المطلوب ويسـاعدهم في معرفة مسـتوياتهم وفعاليتهم كقادة للمدارس. هذه المعايير يحب أن تحدد وبشـكل واضـح المجالات الرئيسـية لمسـؤوليات قائد المدرسـة. كما أن مؤشرات الأداء المدرسي الحالية لا ترتقي إلى المسـتوى المطلوب. كما أنها لا تشـمل على أدوار قائد

المدرسة تجاة برامج التربية الخاصة. يجب على المسؤولين في وزارة التعليم وضع معايير تشمل دور مدير المدرسة كقائد تعليمي لكل من التعليم العام والخاص ، وممارسة القيادة التحويلية، وممارسة قيادة التغيير ، وتشكيل ثقافة مدرسية إيجابية لجيمع الطلاب بما فيهم الطلاب ذوي الإعاقة. يجب أن توضح هذه المعايير ما يجب أن يعرفه قادة المدارس وأن يكونوا قادرين على القيام به من أجل تطوير الأداء المدرسي وتحصيل جميع الطلاب. علاوة على ذلك ، يجب أن تتضمن ملاحظات قادة المدارس وبشكل مستمر لتحسين هذه المعايير.

5. منح قادة المدارس مزيداً من المسؤوليات وأدوراً أكثر استقلالية

على الرغم من أن وزارة التعليم تسعى جاهدة إلى إعطاء المزيد من المسؤوليات لقادة المدارس وجعل مدارسهم أكثر لامركزية، إلا انه لا يزال يتصف بالبيروقراطية، والمركزية، وتفتقر فيه المدارس إلى الاستقلالية. يشير السفيان (2002) إلى أنه بسبب النظام المركزي التقليدي لوزارة التعليم؛ فإن دور المديرين السعوديين يتعلّق بالإدارة أكثر مما يتعلّق بالقيادة، وأن المديرين يفتقرون إلى القدرة على التأثير في التغيير. إضافة إلى أن قائد المدرسة في النظام التعليمي السعودي ليس له صوت في العديد من المسائل التربوية الحاسمة. وعلى سبيل المثال، فليس لدى مديري المدارس في النظام التعليم السعودي أي رأي فيما يتعلّق باختيار المعلمين، ونقل الموظفين من أو إلى مدارسهم، أو تطوير المناهج الدراسية، أو اختيار الكتب المدرسية (Meemar، 2014). وبالإضافة إلى ذلك، فقد أشارت المدرع (2017)

إلى أن أسلوب القيادة التبادلية (Transactional Leadership) هو الأسلوب الأكثر استخدامًا من قِبل مديري المدارس السعودية؛ ؛ بسبب الهيكل الهرمي لنظام التعليم. وغالبًا ما يكون دور مدير المدرسة في القيادة التبادلية إداريًّا أكثر من أنه قيادي. وبالتالي فإن قادة المدارس بحاجة إلى مزيد من المسؤوليات التي تخولهم من العمل على الارتقاء بمدارسهم. سيقوم قادة المدرسة بتطوير مدارسهم إذا تم منحهم المزيد من الاستقلالية واتخاذ قرارات مهمة. على سبيل المثال ، يجب أن يكون لدى قادة المدارس خيار تغيير الهيكل التنظيمي للمدرسة بناءً على احتياجات وحجم مدارسهم. كما يجب أن يعطى قائد المدرسة المسؤوليات لنطوير الخطة الإستراتيجية للمدرسة بدلاً من الخطة التشغيلية.

دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العامة؛ يعني حدوث التغيير في هذه المدارس ككل. وقد وصف Mendez-Morse (1992) مديري المدارس بأنهم: "قادة التغيير المدرسي"، وأنه يجب أن تكون لديهم المعرفة والفهم الكامل بكيفية عمل التغيير. كما يُنوّه هوبكنز (2007) على أن القيادة المدرسية لها دور أساسي في نجاح عمليات التغيير المدرسي وإصلاحها. وذكر فولان (2007) أن قائد المدرسة حارس التغيير التعليمي، في إشارة إلى أهمية دور قائد المدرسة في عملية التغيير. ويعدُّ قائد المدرسة محورًا أساسيًّا لعملية التغيير داخل المدرسة؛ نظرًا لقربه من الفصول الدراسية، وقدرته على تغيير الثقافة المدرسية وبيئة العمل. وبناء على ذلك؛ فمن الازم أن يمنح قائد المدرسة الأدوار اللازمة لإحداث عملية التغيير من أجل تعزيز برامج التربية الخاصة ونجاحها.

6. تبني سياسات تعليمية على مستوى جميع المدارس تدعم تعلّم جميع الطلاب بما فيهم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة

تُوفّر السياسات التعليمية الخطوط العريضة، وتُوجّه قائد المدرسة والإداريين لقيادة المدرسة. وأشار Billingsley و McLeskey و Crockett (2014) إلى أن السياسات التعليمية والبرامج التي تُنفّذ على مستوى المدرسة؛ تساعد على تشكيل ثقافة مدرسية إيجابية. ومن الأمثلة على السياسات التعليمية التي تطبقها وزارة التعليم على نطاق جميع المدارس: قواعد السلوك والمواظبة وبرامج رفق.

ومن الملاحظ أن الدليل التنظيمي والإجرائي لقواعد السلوك والمواظبة (1439هـ) يخلو من إجراءات التعامل التربوي مع سلوكيات الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة. كما أن هذا الدليل لا يحمي حقوق الطالب المعاق في حالة تعرضه إلى عقاب ناتج عن سلوك من إعاقته. وبما أن وزارة التعليم هي المخولة بوضع هذه السياسات والبرامج ، لذلك يجب على المسؤولين في وزارة التربية وضع سياسات مدرسية وقواعد سلوكية تدعم التعليم الشامل وبرامج الدمج، التي تُسهم في بناء ثقافة المدرسة الإيجابية. ومن الأمثلة على بعض السياسات والبرامج التي تدعم تعلّم جميع الطلاب والتي يجب تطبيقها على مستوى جميع المدارس : قانون ضد التنمّر، وقانون ضد العنصرية، وسياسة المدرسة حول كيفية إجراء التعديلات على الاختبارات وإجراءات التقييم للحدّ من العوائق أمام التعلّم، نظام الدعم متعدّد المستويات (MTSS)،

التدريس المشترك (CoTeaching)، والتصميم الشامل للتعلم (UDL)، ودعم السلوك الإيجابي على نطاق المدرسة (SWPBS).

7. القيادة المُوزّعة

يجب أن تصمم السياسات التعليمية في نظام التعليم السعودي وبشكل مقصود لدعم القيادة الموزعة. يتعين على واضعي السياسات التعليمية أن يدركوا أن القيادة المدرسية تتعدى أدوار قائد المدرسة. يجب أن تعطي السياسات التعليمية الفرصة للمدرسين الخبراء لممارسة القيادة ومراقبة المعلمين الآخرين وتدريبهم. توصلت الكثير من الأبحاث إلى أنه عندما يتقاسم قائد المدرسة المسؤولية مع المعلمين والإداريين، ويمارس القيادة المُوزّعة فإن ذلك يؤدي إلى تعزيز الأدوار القيادية لجميع المعلمين وخصوصا معلمي التربية الخاصة ، ومن ثم فإن ذلك يؤدي إلى تشكيل ثقافة مدرسية أكثر إيجابية (Angelides et al.، 2012؛ Hoppey؛ McLeskey، 2013؛ Mullick et al.، 2012؛ Waldron et al.، 2011). ممارسة القيادة المُوزّعة، وإشراك المعلمين في عملية صنع القرار؛ أحد الجوانب الأساسية لنجاح برامج التربية الخاصة، ومدارس التعليم الشامل.

8. توفير التنمية المهنية المستمرة

يعد التطوير المهني لقادة المدارس أمراً حاسماً لنجاح برامج التربية الخاصة (Kluth، 2010؛ Waldron et al.، 2011؛ Waldron & Redd، 2011). يحتاج قادة المدارس إلى تلقي المزيد من التدريب في مجال تقديم خدمات التربية الخاصة

والقوانين المتعلـة بهـا. وهـذا مـا أكـده كـل من Alhabshi ،(2018) Albagieh (2015)، الكثيري (2017) أن قادة المدارس لديهم معرفة محدودة عن التشريـعات المتعلقة بالتربية الخاصـــة والممارســـات التعليمية الناجحة. بالإضـــافة إلى ذلك ، توصـــل العبدالجبار (1999) ومســـعود (2009) أن قادة المدارس في الســـعودية يعتقدون أن الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصـــة يجب أن يدمجوا في فصـــول دراسية خاصة ، وأنهم لا يوافقون على إدراجهم في فصول التعليم العام. كما أظهرت نتائج دراســـة الحربي (2016) أن قادة المدارس اعربوا عن عدم تلقيهم أي تدريب فيما يتعلق بدمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصـــة. كما أظهرت نتائج دراســـة الجابري (2017) بإن قادة المدارس بينوا انهم في حاجة ملحة لتلقي تدريبا عن التربية الخاصــة. ينبغي أن يتلقى قادة المدارس تدريب منهجي يتضـمن أفضـل الممارسـات القائمة على البحث المتعلقة بدمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة (Mizell، 2010). دورات تـدريبيـة واحـدة تنـاســـب الجميع ليســـت الحل. بعض العناوين المقترحة لهذه الدورات التدريبية مثل: مبررات الدمج، التخطيط للدمج، التدريس المتمايز، التدريس المشــترك (CoTeaching)، والتصــميم الشــامل للتعلم (UDL)، ودعم السلوك الإيجابي على نطاق المدرسة (SWPBS).

9. قلة الحوافز المقدمة لقادة المدارس

العديد من المعلمين لا يتقدمون لمنصـب قائد المدرسـة بسـبب كثرة المسـؤوليات على عــاتق قــائـد المـدرســـة، وتعـدد المهـام، وقلـة الحوافز لهـذا المنصـــب (Karim،2014؛ Mathis ، 2010). يفتقر منصـــب قائد المدرســـة إلى الكثير من

المزايا التي تجعله مرغوبا وجذابا للمعلمين. فقد توصـل Alhumaidhi (2013) إلى أن غياب الحوافز إحدى العقبات الرئيسـية التي تواجه قادة المدارس إضـافة إلى قلة الدعم والمســاندة من وزارة التعليم. وبالتالي يتبغي أن يوفر النظام التعليمي الحوافز المناسبة والدعم الكافي لقائد المدرسة من أجل الرقي بالعملية التعليمية.

ثانياً: التوصيات المتعلقة لإعداد قادة المدارس

بالنظر إلى برامج إعداد قادة المدارس وتدريبهم؛ فإن هناك قصــورًا حادًّا في تأهيلهم وتدريبهم فيما يتعلّق بالقيادة بشــكل عام، وقيادة برامج التربية الخاصــة بشــكل أوضــح؛ وهذا يؤثر بدوره في ممارســات قائد المدرســة وقراراته على برامج التربية الخاصة. ولن يكتب النجاح الحقيقي لبرامج التربية الخاصة إلا إذا كان قائد المدرسة مؤهلًا بما يكفي لدعم هذه البرامج، بوصــفه قائدًا تعليميًّا لبرامج التربية الخاصــة، ولديه القدرة على بناء ثقافة مدرسية داعمة لجميع الطلاب، ويمارس قيادة التغيير.

وهناك حاجة مُلحّة لإصلاح النهج الحالي لإعداد قادة المدارس وتدريبهم؛ لتحسـين المدارس وتطويرها، والارتقاء بمستوى التعليم لجميع الطلاب. أن قائد المدرسة غير مُعدّ، وغير مؤهل للقيام بأدواره بوصفه قائدًا تعليميًّا لبرامج التربية الخاصة، ولا حتى بوصـفه قائدًا للتغيير. وإضـافة إلى ذلك، فقائد المدرسـة في المدارس السـعودية غير مؤهل، وغير قادر على بناء ثقافة مدرسـية إيجابية؛ بسـبب ضـعف التأهيل والإعداد والتدريب الذي يتلقاه هؤلاء القادة.

أظهرت بعض من الدراسات التي طبقت في السياق المدرسي المحلي السعودي أن قادة المدارس لا يتلقون الإعداد والتدريب الكافي فيما يتعلق بالتربية الخاصة (الجابري ، 2017 ؛ الحربي ، 2016 ؛ الناصر ، 2019) ولديهم فهم محدود للقيادة التعليمية المتعلقة بالتربية الخاصة (Albagieh، 2018؛الناصر، 2019). وبسبب ضعف إعداد مديري المدارس، فكثيرًا ما يشتكي معلمو التربية الخاصة من قلة الدعم الإداري لهم ولبرامج التربية الخاصة (الحربي، 2016).

كما أن معظم الجامعات في السعودية ، أن لم يكن جلها، لا تتضمن حاليا أي مقررات دراسية متعلقة بقيادة برامج التربية الخاصة. فإذا كان قادة المدارس في المدارس السعودية لا يتلقون الإعداد والتدريب الكافي فيما يتعلق بقيادة برامج التربية الخاصة، فمن الطبيعي أن يكون لديهم إتجاهات سلبية تجاة الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة. هذه الاتجاهات السلبية تؤثر على ممارسات وقرارات قائد المدرسة مما قد توثر سلبا على نجاح برامج التربية الخاصة وتؤثر على التحصيل العلمي والسلوكي لطلاب التربية الخاصة. ولذلك ، ينبغي أن تشمل برامج إعداد قادة المدارس على استراتيجيات تعليمية تستند إلى الأدلة والتي تعزز أداء جميع الطلاب ، بما في ذلك الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة (Bays & Crockett، 2007؛ Salisbury & McGregor، 2002؛ Seltzer، 2011). وبالإضافة إلى أنه ينبغي أن تتضمن برامج إعداد قادة المدارس على مقرارات دراسية عن التربية الخاصة وكيفية قيادة برامج التربية الخاصة في المدارس (Lasky & Karge، 2006). علاوة على ذلك ، يحتاج قادة المدارس إلى مقرارات دراسية تساعدهم على بناء ثقافة مدرسية

إيجابية تدعم تعلم جميع الطلاب بما فيهم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة (Avissar، Reiter، Leyser &، 2003؛ Praisner، 2003؛ Roberts & Guerra، 2017؛ Seltzer، 2011).

مراجع الكتاب

المراجع العربية

صالح، أحمد علي و المبيضين، محمد ذيب. (2013). القيادة الإدارية بين التبادلية والتحويلية وأثرها في تنفيذ الأهداف الاستراتيجية لوزارة البيئة الأردنية: دراسة ميدانية في الشركات الصناعية الكبيرة، دراسات، 40(1).

العازمي ، محمد. (1427) القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الإداري ، جامعة نايف للعلوم الأمنية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الرياض.

خليل، باسمة .(2015): أثر نمط القيادة التحويلية على كل من الأداء والرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية العامة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بنها، جمهورية مصر العربية.

العايد، واصف، كمال، سعيد، الشربيني، سمير، كامل، السيد. (2011). المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة و برامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف. مجلة التربية. جامعة الأزهر. 146 (1). 501-546.

الزهراني، علي، والمدعوج، أضواء. (2018). واقع مشكلات تقييم وتشخيص التلاميذ الصم وضعاف السمع بمعاهد وبرامج التربية الخاصة من وحهة نظر الإخصائيين والمعلمين. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. 6 (22). 1-34.

الذياب، مشاعل، والقريني، تركي. (2018). معوقات تقييم وتشخيص التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من منظور فريق العمل. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية. جامعة عين شمس، كلية التربية. 42 (88). 88-142.

محمد، ميار، ومحمد، مروة. (2013). مدى كفاية أدوات القياس والتشخيص في برامج الاكتشاف والتدخل المبكر للإعاقة الفكرية البسيطة لدى أطفال الروضة. مجلة دراسات الطفولة. 16 (60). 13-24.

النهدي، غالب. (2007). مدى تطبيق قواعد وأسس عملية التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في برامج ومعاهد التربية الفكرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعى الملك سعود، الرياض.

عسيري، سلوى، والهجين، عادل. (2017). معوقات العمل في مراكز التدخل المبكر من وجهة نظر المعلمات والوالدين وأساليب علاجها في المنطقة الشرقية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل. الأحساء

الشهري، خلود.(2018). معوقات الحصول على خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة من وجهة نظر أولياء أمورهم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. 6 (25). 159-124

شاش، سهير، وآل مساعد، حصة. (2015). المشكلات النفسية لدى الفتيات من ذوي الاحتياجات الخاصة: دراسة ميدانية في مجتمع المدينة المنورة. المجلة السعودية للتربية الخاصة. 1(1). 125 (81).

العتيبي، بندر، والشلوي، هند. (2016). معوقات دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمي ومعلمات معاهد التربية الخاصة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. 37 (15). 37-15.

وزارة التعليم. (2016). الدليل التنظيمي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. الرياض.

الزارع، نايف. (2015، 2 مارس-31 إبريل). جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين في مدينة جدة، ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الخامس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، قطر.

الهيئة العامة للإحصاء. (2017). نتائج مسح ذوي الإعاقة، المملكة العربية السعودية.

المراجع باللغة الانجليزية

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? Journal of Educational Change, 6(2), 109-124. doi:10.1007/s10833-005-1298-4

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. International Journal of Inclusive Education, 14(4), 401-416. doi:10.1080/13603110802504903

Alem, S. M. (2020). When We Tell You We Can Do It, Believe Us: An Analysis of the Legislation and Policies Related to the Employment of Women with Disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Fahili, A. (2009). Management of special education programs in public schools from the viewpoint of school administrators, program supervisors, and special education supervisors (Unpublished doctoral dissertation). King Saud University, Riyadh, KSA. Available at: http://www.dr-banderalotaibi.com/new/admin/ uploads/2/doc17-5.pdf

Al-Gain, S. I., & Al-Abdulwahab, S. S. (2002). Issues and obstacles in disability research in Saudi Arabia. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, *13*(1), 45-49.

Al-Gain, S. I., & Al-Abdulwahab, S. S. (2002). Issues and obstacles in disability research in Saudi Arabia. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, *13*(1), 45-49.

Al-Herz, M. M. (2008). *Achievement of goals of the individualized education programs (IEP)for students with mental retardation and related difficulties* (Unpublished master’s thesis). King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Morhabi, N., Al-Bayaa, I., Khan, S., & Ahmad, W. (2012). Understanding the disabled employment experience. *KPMG, Riyadh*.

Al-Mousa, N. A. (2010). The experience of the Kingdom of Saudi Arabia in mainstreaming students with special educational needs in public schools (a success story). Riyadh, SKA: The Arab Bureau of Education for the Gulf States. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001916/191663e.pdf

Almudarra, J. (2017). Leadership and Supervision in Saudi Arabian Educational Context. International Journal of Developing and Emerging Economies, 5(11), 34-47.

Alnasser, Y. (2020). Differences in Perception of School Culture and Climate Between General and Special Education Teachers in Saudi Arabia. *International Journal of Educational Organization and Leadership*, *21*(3-4), 1-11

Alquaraini, T. (2011). Special Education in Saudi Arabia: Challenges, perspectives, future possibilities. International Journal of Special Education, 26(2).

Alsaif, A. S. (2009). The rights of disabled persons and discrimination: a comparative study in British, American and Saudi Arabian disability law (Doctoral dissertation, Newcastle University).

Alsaif, A. S. (2009). *The rights of disabled persons and discrimination: a comparative study in British, American and Saudi Arabian disability law* (Doctoral dissertation, Newcastle University).

Alsoqaih, M. (2016). School Psychology A case study and Needs Assessment in Riyadh, Saudi Arabia. (Unpublished). Phd thesis. University of Howard. 126.

Alsufyan, I. N. (2002). Current factors affecting principals in the secondary schools of Saudi Arabia (Doctoral dissertation). University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. Available at http://search.proquest.com/docview/276554581?accountid=15099.(276554581)

Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2011). A social constructionist approach to disability: Implications for special education. *Exceptional Children*, *77*(3), 367-384.

Angelides, P., & Antoniou, E. (2012). Understanding the role of culture in developing inclusive schools: A case study from Cyprus. Journal of School Leadership, 22(1), 186-209.

Angelides, P., Savva, K., & Hajisoteriou, C. (2012). Leading inclusion: Special ed teachers as leaders in the development of inclusive education. International Studies in Educational Administration, 42(1), 75-87.

Angelle, P. S. (2010). An organizational perspective of distributed leadership: A portrait of a middle school. RMLE online, 33(5), 1-16.

Areheart, B. A. (2008). When disability isn't just right: the entrenchment of the medical model of disability and the goldilocks dilemma. *Ind. LJ*, *83*, 181.

Armstrong, J. S. (2006). How principals lead to promote inclusive practices: A descriptive study (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global database. (UMI No. 305325442). Available at https://unco.idm.oclc.org/login?url=https://search-proquest-com.unco.idm.oclc.org/docview/305325442?accountid=12832

Asmamaw, A. T. (2010). School leadership and inclusive education: The significance of the principal's role in shaping school culture towards inclusive schooling. Saarbrücken, Germany: VDM Verlag.

AUDREY A. FRIEDMAN (2004) Beyond mediocrity: transformational leadership within a transactional framework, International Journal of Leadership in Education, 7:3, 203-224, DOI: 10.1080/1360312042000213877

Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals. European Journal of Special Needs Education, 18(3), 355-369. doi:10.1080/0885625032000120233

Ball, K., & Green, R. L. (2014). An investigation of the attitudes of school leaders toward the inclusion of students with disabilities in the general education setting. National Forum of Applied Educational Research Journal, 27(1/2), 57-76. Retrieved from http://connection.ebscohost.com/c/articles/92976096/investigation-attitudes-school-leaders-toward-inclusion-students-disabilities-general-education-setting

Barnett, C., & Monda-Amaya, L. E. (1998). Principals' knowledge of and attitudes toward inclusion. Remedial and Special Education, 19(3), 181-192. doi:10.1177/074193259801900306

Barnett, K., & McCormick, J. (2003). Vision, relationships and teacher motivation: A case study. Journal of Educational Administration, 41(1), 55-73. doi:10.1108/09578230310457439

Bays, D. A., & Crockett, J. B. (2007). Investigating instructional leadership for special education. Exceptionality, 15(3), 143-161. doi:10.1080/09362830701503495

Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A., and Harvey, I. A. (2003). Distributed leadership. Nottingham: National College of School Leadership.

Benson, J. S. (1990). Kansas public school principals' roles in special education in their buildings (Doctoral dissertation). Retrieved from Dissertation Abstracts International. (52/01 A, 28).

Benz, M. R., Lindstrom, L., & Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. Exceptional Children, 66(4), 509-529. doi:10.1177/001440290006600405

Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. The Journal of Special Education, 38(1), 39-55. doi:10.1177/00224669040380010401

Billingsley, B. S., McLeskey, J., & Crockett, J. B. (2014). Principal leadership: Moving toward inclusive and high-achieving schools for students with disabilities. (CEEDAR Document No. IC-8). Retrieved

from http://www.smcoe.org/assets/files/about-smcoe/superintendents-office/statewide-special-education-task-force/Principal-Leadership-Moving-Toward-Inclusive-and-High-Achieving-Schools-for-Students-With-Disabilities%20copy.pdf

Black, J. C. (1990). Perceptions by special education teachers concerning instructional leadership (Order No. 9029257). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (303876119). Retrieved from https://unco.idm.oclc.org/login?url=https://search-proquest-com.unco.idm.oclc.org/docview/303876119?accountid=12832

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (2nd ed.). Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education. Retrieved from http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). Index for inclusion. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.

Branch, G., Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2012). Estimating the effect of leaders on public sector productivity: The case of school principals (pp. 45). Washington, D.C.: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education.

Brault, M. W. (2012). *Americans with disabilities: 2010* (pp. 1-23). Washington, DC: US Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, US Census Bureau.

Brewer, H. (2001). 10 steps to success. Journal of Staff Development, 22(1), 30-31.

Brisenden, S. (1986). Independent living and the medical model of disability. *Disability, Handicap & Society*, *1*(2), 173-178.

Broyles, E. (2004). The principal's responsibility for special education programs and students: A national perspective (Doctoral dissertation). Texas Woman's University, Denton, TX. Available at https://www.researchgate.net/publication/35223662_The_principal%

27s_responsibility_for_special_education_programs_and_students_a_national_perspective

Bruce, S. M., & Venkatesh, K. (2014). Special education disproportionality in the United States, Germany, Kenya, and India. *Disability & Society, 29*(6), 908-921.

Bryk, A.S., Sebring, P.B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J.Q. (2010). Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Bunbury, S. (2019). Unconscious bias and the medical model: How the social model may hold the key to transformative thinking about disability discrimination. *International Journal of Discrimination and the Law, 19*(1), 26-47.

Caldarella, P., Shatzer, R. H., Gray, K. M., Young, K. R., & Young, E. L. (2011). The effects of school-wide positive behavior support on middle school climate and student outcomes. RMLE Online, 35(4), 1-14. doi:10.1080/19404476.2011.11462087

Causton, J., & Theoharis, G. (2014). The principal's handbook for leading inclusive schools. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Chakraborti-Ghosh, S. (2008). Understanding Behavior Disorders: Their Perception, Acceptance, and Treatment--A Cross-Cultural Comparison between India and the United States. *International Journal of Special Education, 23*(1), 136-146.

Clinton, D. (2013). Quality special education programs: The role of transformational leadership (Doctoral dissertation, Capella University).

Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J., & Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education—implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education, 12*(5-6), 441-457.

Corbett, J. (1999). Inclusive education and school culture. International Journal of Inclusive Education, 3(1), 53-61. doi:10.1080/136031199285183

Council for Exceptional Children. (2004). The new IDEA. Retrieved May 10, 2018 from http://www.cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=Search§ion=Policy_and_Advocacy1&template=/CM/ContentDisplay.cfm&ContentFileID= 723

Coutinho, M. J., & Oswald, D. P. (2005). State variation in gender disproportionality in special education: Findings and recommendations. *Remedial and Special Education, 26*(1), 7-15.

Cuban, L. (1988). The managerial imperative and the practice of leadership in schools. Suny Press.

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. Educational Administration Quarterly, 52(2), 221-258.

Deal, T. E. & Peterson, K. D. (1999). Shaping school culture: The heart of leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Deal, T. E. & Peterson, K. D. (2009). Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, & promises (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Department of Education, Science, and Training. (DEST). (2002). Senate inquiry into the education of students with disabilities. Canberra, ACT: Australian Government Services.

Deppeler, J., & Harvey, D. (2004). Validating the British index for inclusion for the Australian context: Stage one. International Journal of Inclusive Education, 8(2), 155-184. doi:10.1080/1360311032000158033

DeVellis, R. F. (2017). Scale development: Theory and applications (2nd ed., Book 26). Thousand Oaks, CA: SAGE.

DiPaola, M. F., & Walther-Thomas, C. (2003). Principals and Special Education: The Critical Role of School Leaders. Gainesville, FL: Center on Personnel Studies in Special Education (COPSSE).

DiPaola, M., Tschannen-Moran, M., & Walther-Thomas, C. (2004). School principals and special education: Creating the context for academic success. Focus on Exceptional Children, 37(1), 1-10. Retrieved from https://www.academia.edu/20968156/School_Principals_and_Special_Education_Creating_the_Context_for_Academic_Success

Donoghue, J., & Taylor, C. (2010). Over the rainbow: direct payments and social inclusion. *Australian Health Review*, *34*(1), 127-130.

Dray, B. J. (2009). History of special education. In E. Provenzo, Jr., J.P. Renaud, & A. B. Provenzo (Eds.), Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education (1st ed., pp. 744-747). Thousand Oaks, CA: Sage.

Durtschi, E. B. (2005). Elementary school principals' involvement in special education: Roles, attitudes, and training (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305380323). Retrieved from https://unco.idm.oclc.org/login?url=https://search-proquest-com.unco.idm.oclc.org/docview/305380323?accountid=12832

Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students. In research evidence in education library. London, UK: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. Retrieved from https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=276

Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. Washington, DC: Albert Shanker Institute.

Farley, M. M. (1991). Principal and teacher perceptions of instructional supervision of programs for students with disabilities (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses

Global. (304018240). Retrieved from https://unco.idm.oclc.org/login?url=https://search-proquest-com.unco.idm.oclc.org/docview/304018240?accountid=12832

Fisher, D., Sax, C., & Grove, K. A. (2000). The resilience of changes promoting inclusiveness in an urban elementary school. The Elementary School Journal, 100(3), 213-227. doi:10.1086/499640

Forlin, C., & Loreman, T. (Eds.). (2014). Measuring inclusive education. In C. Forlin & T. Loreman (Series Eds.), International Perspectives on Inclusive Education: Measuring inclusive education (Vol. 3). Bradford, UK: Emerald Group Publishing Limited.

Friedman, A. A. (2004). Beyond mediocrity: Transformational leadership within a transactional framework. International Journal of Leadership in Education, 7(3), 203-224.

Friedman, D. L., & Martin, T. J. (1995). In C. R. Reynolds & E. Fletcher-Janzen (Eds.), Encyclopedia of Special Education: A reference for the education of children, adolescents, and adults with disabilities and other exceptional individuals (3rd ed., Vol. I). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. Retrieved from https://pendidikanmatematikausn.files.wordpress.com/2015/11/encyclopedia-of-special-education-3rd-ed.pdf

Frost, L. A., & Kersten, T. (2011). The role of the elementary principal in the instructional leadership of special education. International Journal of Educational Leadership Preparation, 6(2). Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ973829

Fullan, M. (2001). The new meaning of educational change. Routledge.

Fullan, M. (2007). Change theory as a force for school improvement. In Intelligent leadership (pp. 27-39). Springer, Dordrecht.

Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. Educational leadership, 50, 12-12.

Fullan, M., & Miles, G. (1992). Getting reformright: Whatworks and what doesn’t. Phi delta kappan, 73, 745-752.

Fulton, L. W. (2010). Leadership behaviors related to inclusion as perceived by elementary principals and special education teachers (Doctoral dissertation). University of North Carolina, Wilmington, NC.

Garrison-Wade, D. (2005). Principals' training or lack of training in special education: A literature review. In C. L. Fulmer & F. L. Dembowski (Eds.), National summit on school leadership: Crediting the past, challenging the present, and changing the future (pp. 235-241). Lanham, MD: Rowman & Littlefield. Retrieved from https://ucdenver.instructure.com/courses/390/files/360108/download?wrap=1

Garrison-Wade, D., Sobel, D., & Fulmer, C. L. (2007). Inclusive leadership: Preparing principals for the role that awaits them. Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development, 19, 117-132. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ819953.pdf

Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. Exceptional Children, 67(4), 549-567. doi:10.1177/001440290106700408

Goldfarb, K. P., & Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas, Venezuela. Journal of School Leadership, 12, 157–173.

Goodland, J. I., & Lovitt, T. C. (1993). Integrating general and special education. New York, NY: Merrill.

Green, A. L., Cohen, D. R., & Stormont, M. (2019). Addressing and preventing disproportionality in exclusionary discipline practices for students of color with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, *54*(4), 241-245.

Gruenert, S., & Whitaker, T. (2015). School culture rewired: How to define, assess, and transform it. ASCD.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Cambridge Journal of education, 33(3), 329-352.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. The Elementary School Journal, 86(2), 217-247.

Hallinger, P., & Wang, W. C. (2015). Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale. Springer.

Hallinger, P., and G., Heck. (2009). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Cambridge Journal of Education, 33, 329-351.

Harry, B., & Klinger, J. (2006). Why are so many minority students in special education? Understanding race and disability in schools. New York: Teachers College Press

Hausotter, A., & von Knebel, U. (2005). Assessment and Special Needs Diagnosis in the Education System. Country Report Federal Republic of Germany.

Heckert, J. M. (2009). A multiple case study on elementary principals' instructional leadership for students with learning disabilities (Doctoral dissertation). The University of Texas at Austin, Austin, TX.

Hehir, T., & Katzman, L. I. (2012). Effective inclusive schools: Designing successful schoolwide programs. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hemdi, A. J. (2010). An exploration of the development of disability organizations in Saudi Arabia (Master Thesis, University of Manitoba).

Hopkins, D. (2007). Every school a great school: Realizing the potential of system leadership. McGraw-Hill Education (UK).

Hoppey, D., & McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. The Journal of Special Education, 46(4), 245-256. doi:10.1177/0022466910390507

Horng, E., & Loeb, S. (2010). New thinking about instructional leadership. Phi Delta Kappan, 92(3), 66-69.

Horrocks, J. L., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. Journal of Autism Developmental Disorders, 38(8), 1462-1473. doi:10.1007/s10803-007-0522-x

Hosp, J. L., & Reschly, D. J. (2002). Predictors of restrictiveness of placement for African-American and Caucasian students. Exceptional Children, 68, 225-238.

Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 (2004).

Ingram, P. D. (1997). Leadership behaviours of principals in inclusive educational settings. Journal of Educational Administration, 35(5), 411-427.

Jacobs, J.E., Tonnsen, S. & Baker, L.C. (2004). Shaping the role of the principal in special education: What do we know and where do we need to go?. Journal of Scholarship and Practice, 7(1), 7-13.

Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward and explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. Educational Administration Quarterly, 32(4), 512-538.

King, D. (2002). The changing shape of leadership. Educational Leadership, 59(8), 61- 63.

Klingner, J. K., Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Vaughn, S. (2001). Examining the schoolwide "spread" of research-based practices. Learning Disability Quarterly, 24(4), 221-234. doi:10.2307/1511112

Klofenstine, M. P. (2002). The level of involvement of Georgia's principals in providing inclusive special education services (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global (Order No. 3068616). Retrieved from http://0-search.proquest.com.source.unco.edu.unco.idm.oclc.org/docview/305477497?accountid=12832

Kluth, P. (2010). You're going to love this kid!: A professional development package for teaching students with autism in the inclusive classroom (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Kotter, J. P. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail.

Kugelmass, J. W. (2006). Sustaining cultures of inclusion: The value and limitation of cultural analyses. European Journal of Psychology of Education, 21(3), 279-292. doi:10.1007/BF03173416

Kuyini, A. B., & Desai, I. (2007). Principals' and teachers' attitudes and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practices in Ghana. Journal of Research in Special Educational Needs, 7(2), 104-113. doi:10.1111/j.1471-3802.2007.00086.x

Lashley, C. (2007). Principal leadership for special education: An ethical framework. Exceptionality, 15(3), 177-187. doi:10.1080/09362830701503511

Lasky, B., & Karge, B. D. (2006). Meeting the needs of students with disabilities: Experience and confidence of principals. NASSP Bulletin, 90(1), 19-36. doi:10.1177/0192636505283950

Leithwood, K. A. (1994). Leadership for school restructuring. Educational Administration Quarterly, 30(4), 498-518. doi:10.1177/0013161X94030004006

Leithwood, K., & Seashore-Louis, K. (2011). Linking leadership to student learning. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. School leadership and management, 28(1), 27-42.

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How Leadership Influences Student Learning. New York, NY.

Lindorff, A., & Strand, S. (2020). Ethnic disproportionality in Special Educational Needs identification in England.

Loewenthal, K. M. (1996). An introduction to psychological tests and scales. London, UK: UCL.

Losen, D. J., & Orfield, G. (2002). Racial inequality in special education. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Lynn, J. D. (2015). (Order No. 3726097). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1733231066). Retrieved from https://unco.idm.oclc.org/login?url=https://search-proquest-com.unco.idm.oclc.org/docview/1733231066?accountid=12832

Madhesh, A. H. M. (2019). Inclusion of Deaf Students in Saudi Primary Schools (Doctoral dissertation, Victoria University).

Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. Educational administration quarterly, 39(3), 370-397.

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). School leadership that works: From research to results. ASCD.

McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2002). School change and inclusive schools: Lessons learned from practice. The Phi Delta Kappan, 84(1), 65-72. doi:10.1177/003172170208400114

McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2002). School change and inclusive schools: Lessons learned from practice. Phi Delta Kappan, 84(1), 65-72.

McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2006). Comprehensive school reform and inclusive schools. Theory into Practice, 45(3), 269-278.

McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2015). Effective leadership makes schools truly inclusive. Phi Delta Kappan, 96(5), 68-73. doi:10.1177/0031721715569474

McLeskey, J., Waldron, N. L., & Redd, L. (2014). A case study of a highly effective, inclusive elementary school. The Journal of Special Education, 48(1), 59-70. doi:10.1177/0022466912440455

McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F., & Algozzine, R. (2014). Handbook of effective inclusive schools: Research and practice. New York, NY: Routledge.

Meemar, S. S. (2014). Tatweer school principals' perceptions of new authorities grand in the initial steps of decentralization (Doctoral dissertation). Western Michigan University, Kalamazoo, MI. Retrieved from https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/384

Mendez-Morse, S. (1992). Leadership Characteristics That Facilitate School Change.

Mette, I. M., & Scribner, J. P. (2014). Turnaround, transformational, or transactional leadership: An ethical dilemma in school reform. Journal of Cases in Educational Leadership, 17(4), 3-18.

Ministry of Education of Saudi Arabia. (2008). Development of education in the Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh, Saudi Arabia: AL-Frazdak Printing Press.

Miškolci, J., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2016). Teachers' perceptions of the relationship between inclusive education and distributed leadership in two primary schools in Slovakia and New South Wales (Australia). Journal of Teacher Education for Sustainability, 18(2), 53-65.

Mizell, H. (2010). Why professional development matters. Oxford, OH: Learning Forward.

Moriña, A., & Carnerero, F. (2020). Conceptions of Disability at Education: A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-15.

Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., ... & Miles, S. (2010). Leading under pressure: Leadership for social inclusion. School Leadership and Management, 30(2), 143-157.

Mullick, J., Deppeler, J., & Sharma, U. (2012). Inclusive education reform in primary schools of Bangladesh: Leadership challenges and possible strategies to address the challenges. International Journal of Whole Schooling, 8(1), 1-20.

Mullick, J., Sharma, U & ,.Deppeler, J. (2013). School teachers' perception about distributed leadership practices for inclusive education in

primary schools in Bangladesh .School Leadership & Management , .168-151 ,(2)33
Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. In L. S. Lotto & P. W. Thurston (Eds.). Advances in educational administration: Changing perspectives on the school. Greenwich, CN: JAI Press.
Mutua, K. &Dimitrov, D.M. (2012). Prediction of school enrollment of children with intellectual disabilities in Kenya: The role of parents' expectations, beliefs and education. International Journal of Disability, Development and Education 48(2), 179-191
National Association of Elementary School Principals (NAESP) (2008). Essentials for principals: School leader's guide to special education [Webinar]. Alexandria, VA: Author.
National Education Association. (2007). Disproportionality: Inappropriate identification of culturally and linguistically diverse children. Retrieved at http://www.nea.org/assets/docs/HE/mf_PB02_Disproportionality.pdf
Odumeru, J. A., & Ogbonna, I. G. (2013). Transformational vs. transactional leadership theories: Evidence in literature. International Review of Management and Business Research, 2(2), 355.
Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & society*, *28*(7), 1024-1026.
Pearson, S. (2000). The relationship between school culture and IEPs. British Journal of Special Education, 27(3), 145-149. doi.org/10.1111/1467-8527.00177
Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. Exceptional Children, 69(2), 135-145. doi:10.1177/001440290306900201
Printy, S. M., Marks, H. M., & Bowers, A. J. (2009). Integrated leadership: How principals and teachers share transformational and instructional influence. Journal of School Leadership, 19, 504-532.

Reigeluth, C. M., & Garfinkle, R. J. (1994). Systemic change in education. Educational Technology.

Reindal, S. M. (2008). A social relational model of disability: a theoretical framework for special needs education?. *European Journal of Special Needs Education*, *23*(2), 135-146.

Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. Review of Educational Research, 70(1), 55-81. doi.org/10.3102/00346543070001055

Roberts, M. B., & Guerra, F. R. (2017). Principals' perceptions of their knowledge in special education. Current Issues in Education, 20(1). Retrieved from https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1567/736

Robinson, J. P., P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman. (1991). Measures of personality and social psychological attitudes (Vol. 1, 1st ed.). San Diego, CA: Academic Press.

Robinson, V. M. (2006). Putting education back into educational leadership. Leading & Managing, 12(1), 62-75. Retrieved from http://philiphallinger.com/old-site/papers-x/Robinson2.pdf

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. Educational Administration Quarterly, 44(5), 635–674. doi:10.1177/0013161X08321509

Rowe, K. (2007). The imperative of evidence-based instructional leadership: Building capacity within professional learning communities via a focus on effective teaching practice. Australian Council for Education Research. Retrieved from https://research.acer.edu.au/learning_processes/2/

Schaaf, M., Williamson, R., & Novak, J. (2015). Are midwestern school administrators prepared to provide leadership in special

education?. Mid-Western Educational Researcher, 27(2), 172-182. Retrieved from http://www.mwera.org/MWER/volumes/v27/issue2/v27n2-Schaaf-GRADUATE-INQUIRY.pdf

Schmidt, S., & Venet, M. (2012). Principals facing inclusive schooling or integration. Canadian Journal of Education, 35(1), 217-238. Retrieved from journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/download/346/1171

Scott, S., & Webber, C. F. (2008). Evidence-based leadership development: The 4L framework. Journal of Educational Administration, 46(6), 762-776.

Seltzer, M. (2011). The “roundabout” of special education leadership. International Journal of Humanities and Social Science, 1(15), 120-139. Retrieved from http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_1_No_15_Special_Issue_October_2011/15.pdf

Shakespeare, T. Watson, N .(2002). The Social Model of Disability: An Outdated Ideology. Research in Social Science and Disability 2: 9-28.

Shealey, M. W., McHatton, P. A., & Wilson, V. (2011). Moving beyond disproportionality: The role of culturally responsive teaching in special education. *Teaching Education*, *22*(4), 377-396.

Silins, H., and Mulford, W. (2002). Leadership and school results. In: K. Leithwood and P.

Sisson, S. W. (2000). Elementary principals’ involvement with special education programs in their schools (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No. 9960225).

Skiba, R. (2013). CCBD's position summary on federal policy on disproportionality in special education. Behavioral Disorders, 38(2), 108-120.

Skiba, R. J., Simmons, A. B., Ritter, S., Gibb, A. C., Rausch, M. K., Cuadrado, J., & Chung, C. G. (2008). Achieving equity in special education: History, status, and current challenges. *Exceptional Children*, *74*(3), 264-288.

Squire, K. D., & Reigeluth, C. M. (2000). The many faces of systemic change. Educational Horizons, 78(3), 143-152.

Sugai, G., O'Keeffe, B., Horner, R. H., & Lewis, T. J. (2012). School leadership and school-wide positive behavior support. In J. B. Crockett, B. S. Billingsley, & M. L. Boscardin (Eds.), Handbook of leadership and administration for special education (pp. 37-51). New York, NY: Routledge.

Sullivan, A. L. (2012). Patterns and correlates of the disproportionate representation of linguistic minority students on special education. In A. L. Noltemeyer, & C. McLoughlin (Eds.), Disproportionality in education and special education: A guide to creating more equitable learning environments (pp. 66-86). Springfield, IL: Charles C Thomas.

Sullivan, A., Kozleski, E., & Smith, A. (2008, March). *Understanding the current context of minority disproportionality in special education: Federal response, state activities and implications for technical assistance*. Paper presentation at the American Educational Research Association Annual Meeting, New York, NY.

Sullivan, K. (2011). The prevalence of the medical model of disability in society.

Umansky, I. M., Thompson, K. D., & Díaz, G. (2017). Using an ever–English learner framework to examine disproportionality in special education. *Exceptional Children*, *84*(1), 76-96.

Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. Exceptional children, 63(1), 29-45.

Vinson, T. (2002). Inquiry into the provision of public education in NSW: Report of the ‘Vinson inquiry.’ Annandale, NSW: Pluto Press. http://www.nswtf.org.au/general/files/SECOND_REPORT.pdf

Waldron, N. L., & Redd, L. (2011). Providing a full circle of support to teachers in an inclusive elementary school. Journal of Special Education Leadership, 24(1), 59-61.

Waldron, N. L., McLeskey, J., & Redd, L. (2011). Setting the direction: The role of the principal in developing an effective, inclusive school. Journal of Special Education Leadership, 24(2), 51-60.

Waters, J. T., Marzano, R. J., & McNulty, B. A. (2003). Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. Aurora, CO: Midcontinent Research for Education and Learning.

Weber, J. (1996). Leading the instructional program. In S. Smith & P. Piele (Eds.), School leadership (pp. 253-278). Eugene, OR: Clearinghouse of Educational Management.

Weber, J. R. (1987). Instructional leadership: A Composite working model. Elmhurst, IL. North Central Regional Educational Laboratory.

Williams, K. E. (2014). A study of self-perceived transformational leadership behaviors of special education directors (Doctoral dissertation, Capella University).

Williams-Lewis, Y. (2015). Principal leadership that creates a school culture supportive of inclusive education for students on the autism spectrum (Order No. 3682361). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1657428469). Available at http://scholarworks.calstate.edu/bitstream/handle/10211.3/138246/WilliamsLewis_sdsu_0220D_10674.pdf?sequence=1

Woods, A. D., Wang, Y., & Morgan, P. L. (2020). DISPROPORTIONALITY AND INCLUSION. *On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues and International Perspectives*.

Zhuang, K. (2016). Inclusion in Singapore: a social model analysis of disability policy. *Disability & Society*, *31*(5), 622-640.

Zollers, N. J., Ramanathan, A. K., & Yu, M. (2010). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. International Journal of Qualitative Studies in Education, 12(2), 157-174.